9241024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'innovation en environnement scolaire à l'école primaire St-Rosaire de la Commission scolaire Champlain

RAPPORT DE RECHERCHE

présenté à

L'Université du Québec à Hull

comme exigence

de la maîtrise en éducation (administration)

par

Jean-Guy Sabourin

Bac. ens. prim./sec.

juin 1986

DEDICACE

Le semeur sème dans la peine et récolte dans la joie. Que les directions d'école puissent intégrer le goût de l'innovation pour le semer dans leur milieu respectif. Les années d'une recherche-action nécessitent beaucoup de soutien de la famille immédiate du chercheur. merci Colette, Geneviève et Jean François.

Je remercie également mon tuteur de recherche M. Steen Esbensen pour ses rôles de support et d'enseignant.

TABLES DES MATIERES

DEDICACE..... ii

TABLE DES MATIERES..... iii

LISTE DES FIGURES..... v

CHAPITRE I - INTRODUCTION..... 1

1- présentation..... 1
2- problématique..... 1
3- objectifs de recherche..... 2
4- méthodologie..... 3
5- pertinence de la recherche..... 4
6- limites de la recherche..... 5
7- survol historique..... 6
8- conjoncture générale sur le sujet..... 9

CHAPITRE II- REVUE DES ECRITS..... 11

1- développement général des cours d'école..... 11
2- la stratégie de changement..... 15
2.1 l'agent de changement..... 17
2.2 la relation selon Dr. McGregor..... 23
2.3 les comportements de l'agent..... 24
3- l'impact des écrits sur l'aménagement et l'utilisation des cours d'école à des fins éducatives.....

CHAPITRE III - LA QUALITE DE VIE AU QUEBEC ET A GATINEAU..... 28

1- vision de l'environnement..... 28
1.1 vision du monde..... 28
1.2 proposition d'une définition de l'environnement..... 32
1.2.1 l'environnement macroscopique..... 32
1.2.2 l'environnement microscopique..... 36
2- qualité de vie au Québec en Education..... 40
3- implication sociale du directeur d'école..... 42
4- qualité de vie à la ville de Gatineau..... 49

CHAPITRE IV L'INTERVENTION..... 53

considérations sur la recherche-action..... 53

la recherche-action à l'école St-Rosaire..... 54
Stade I créer des liens..... 55
Stade II diagnostic initial..... 69
Stade III acquisition de ressources..... 79
Stade IV choix de la solution..... 84
Stade V appropriation..... 87
Stade VI stabilisation et prise en charge..... 92

évaluation du plan d'aménagement St-Rosaire..... 92
études préliminaires au plan directeur..... 93
présentation et description du plan directeur..... 95

CHAPITRE V - CONCLUSION.....110

état de la situation.....110

apports de la recherche.....111
sur le rôle du directeur d'école.....111
sur le processus de changement.....112
sur l'aménagement des cours d'école.....113

BIBLIOGRAPHIE.....116

ANNEXES.....120

Annexe 1.....120
Annexe 2.....124
Annexe 3.....129
Annexe 4.....136
Annexe 5.....142

LISTE DES FIGURES

		page
Figure 1	Changement par réflexe	19
Figure 2	Processus de solution de problème	19
Figure 3	Rôles du système-agent	20
Figure 4	Environnement macroscopique	34
Figure 5	Environnement microscopique	37
Figure 6	Système-client	60
Figure 7	Chronologie des étapes d'aménagement du Parc communautaire	74
Figure 8	Approche systémique du client	75
Figure 9	Stade d'acquisition des ressources	81
Figure 10	Stade du choix de la solution	85
Figure 11	Rotation d'aide de l'agent	88
Figure 12	Processus d'appropriation	90
Figure 13	Concept d'aménagement du Parc/école St-Rosaire	96

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1. PRESENTATION

L'idée générale du présent rapport est d'offrir aux lecteurs l'opportunité de réaliser dans une communauté particulière un changement social et écologique amenant cette communauté à être plus consciente du rôle de l'environnement dans le respect des besoins de la personne humaine.

L'idée particulière de ce rapport est de situer ce changement et ces besoins dans un contexte scolaire. Le rapport, dans le respect des principes de la recherche-action, se raconte à travers le vécu d'une école de la Commission Scolaire Champlain située dans la ville de Gatineau, au Québec.

2. PROBLEMATIQUE

La cour de l'école St-Rosaire souffre d'une absence d'aménagement d'un environnement éducatif et récréatif pertinent au développement des jeunes du milieu. La cour d'école n'est pas propice à son utilisation journalière ou saisonnière par la communauté du quartier St-Rosaire.

Cette absence d'aménagement est accentuée par une absence de prise en charge par le milieu de ses besoins récréatifs et communautaires.

Jusqu'à ce jour, les directeurs d'école ne se sont pas préoccupés de faire des études particulières qui les inciteraient à prendre conscience de la nécessité d'implanter à son école une aire de jeu pertinente au dévelop-

pement des enfants et de la nécessité pour lui de s'impliquer directement dans le processus de transformation de son milieu.

Pour ce qui est de l'appui des écrits au directeur d'école comme agent de changement dans l'aménagement des cours d'école de plus grande qualité, il est rare et ne se retrouve que dans de petits textes à glaner ici et là.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce rapport veut présenter les éléments constitutifs d'un environnement éducatif et récréatif de qualité pertinent au développement total de la personne.

De plus, ce rapport veut expliciter le système d'intervention de l'agent de changement dans sa relation d'aide auprès des divers participants à la transformation de leur environnement.

Enfin, le rapport veut s'attarder, dans le processus de changement, à la personne-clé qui devrait assumer le leadership de la réalisation du changement. Ce leadership, dévolu au directeur d'école depuis les dernières années au Québec, demande que l'on précise les différents rôles qu'il devra jouer dans le processus de changement.

Bref je définis donc la présente recherche comme l'intervention du directeur de l'école St-Rosaire à la Commission Scolaire Champlain de la ville de Gatineau, qui veut faciliter chez les personnes du milieu la prise en charge du réaménagement de la cour d'école afin de construire un environ-

nement éducatif et récréatif complet pour les élèves et pour toutes les personnes du milieu, lequel environnement saura alors faciliter le développement total des personnes humaines impliquées.

4. PLAN DU RAPPORT DE RECHERCHES

Il sera successivement question dans ce rapport:

- de revoir les écrits concernant les principaux travaux antérieurs reliés au problème de la qualité de vie dans un environnement extérieur communautaire;

- de revoir les écrits concernant les principaux travaux antérieurs reliés à la stratégie de changement privilégiée dans ce rapport;

- d'énoncer ma vision globale et particulière de l'environnement pour une qualité de vie au Québec, à Gatineau et en éducation;

- de faire un retour sur la recherche déjà entreprise à l'école St-Rosaire et qui débuta en janvier 1982 pour se poursuivre encore présentement;

- de conclure en faisant ressortir les éléments positifs et les mises en garde du rapport quant au processus de changement dans l'aménagement d'un environnement communautaire concentré près d'une école.

5. CONSIDERATIONS GENERALES SUR LA METHODOLOGIE

La façon de m'y prendre pour apporter une réponse à la problématique initiale rapportée au point 2 du présent chapitre consistait dans ses grandes lignes:

- à prendre l'initiative personnelle d'abord de m'impliquer comme

directeur d'école dans la transformation de la vie d'école;

- à réfléchir profondément sur ma vision de l'environnement et sur les écrits s'y rapportant;

- à m'associer à une stratégie de changement pertinente aux besoins de cette transformation;

- à intervenir dans mon milieu selon les différentes étapes de ce processus de changement;

- à évaluer les résultats de mon intervention.

Puisque le problème est concret, il nécessite donc une méthodologie particulière. Le choix du processus de solution de problème s'est porté sur la stratégie de changement selon R.G. Havelock, laquelle stratégie repose sur six stades interreliés pour faire passer ce qui est à ce qui devrait être. Cette méthodologie particulière sera explicitée au chapitre III au point 2.

6. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Depuis qu'il y a des personnes et des sociétés, la relation entre les grands éléments de la réalité que sont la personne, la société et la nature, nous a donné plusieurs définitions de l'homme à travers l'histoire (Bertrand et Valois, 1982). Depuis les temps anciens, les hommes se sont levés pour décrier certaines croyances ou pratiques qui les rendaient esclaves de la Société ou de la Nature. Jean Jacques Rousseau disait dans l'Emile "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme", pris comme société (Rousseau, 1762). L'homme est dans une position où il peut créer le monde entier dans lequel il vit, ce

que les éthologistes appelle son biotope. Ce faisant, il détermine en fait quel genre d'organisme il sera, ce qui n'est pas nécessairement rassurant (Hall, 1966). Il est donc important que l'homme sache reconnaître les outils les plus pertinents à son développement. L'école

> fait partie des ressources et des équipements de base qui permettent une vie socio-culturelle tonifiante; sa stabilité et son enracinement conditionnent souvent la qualité de vie et contribuent à faire exister les communautés. (Gouvernement du Québec, L'école, une école communautaire et responsable, 1982).

L'école a cependant besoin d'un leadership dynamique et capable de faciliter un processus de changement; ainsi le directeur d'école au Québec a-t-il tout un défi à relever. Le présent rapport veut l'aider dans sa mission.

7. LIMITES DE LA RECHERCHE

La démarche de recherche m'a d'abord permis d'élargir mon exploration de la vision de l'environnement; cependant les exigences de l'action ont limité celle-ci à l'environnement géographique de la cour de l'école St-Rosaire. De plus, considérant que le terrain visé est partagé entre les écoles, l'église paroissiale et le service des loisirs de la ville de Gatineau, la recherche devait donc avoir comme espace précis la dimension totale du terrain entouré par les rues St Rosaire, Ste Yvonne et St Arthur, et inclure les différents intervenants présents dans cet espace.

Au niveau de l'échéancier de la recherche-action, j'ai respecté les délais nécessaires aux différents stades de la stratégie de changement tout en sachant à priori que quatre années allaient être suffisantes pour bien enclencher l'innovation, mais insuffisantes pour l'amener à sa réalisation.

8. SURVOL HISTORIQUE

La littérature concernant l'innovation en environnement s'est surtout portée sur la théorie du jeu et l'aménagement des espaces de jeu. La cible principale fut avant tout l'enfant.

A la fin du XIX siècle, sous l'influence de la pensée utilitariste et Darwinienne quelques théories classiques du jeu ont été formulées sur l'utilité du jeu pour l'individu et pour le développement et la survie de l'espèce. Ce furent cependant les premières conceptions sur la nature du jeu qui ont vraiment influencé la planification de l'éducation et de la récréation (Fernie, 1978).

Depuis le début du XX siècle, plusieurs théories modernes furent énoncées de façon plus complète et extensive quoiqu'à partir d'une discipline particulière et non d'une façon intégrée et holistique. Freud dans sa conception psychoanalytique introduisit le mécanisme de "repétition-contrainte" qui aide l'individu à assimiler une expérience traumatisante par la répétition de l'évènement (Freud, 1955). Poussant plus loin sa pensée, Freud soutint que le jeu était similaire dans son fonctionnement à la vie fantaisiste des adultes et pouvait donc être utilisé comme support thérapeutique (Millar, 1968). Erikson introduisit une prise de conscience plus grande de la croissance par le jeu en suggérant huit stades de développement où chacun est déterminé par un passage crucial à resoudre. "L'adulte qui joue se déplace dans une autre réalité; l'enfant qui joue progresse vers des nouveaux stades de développement" (Erikson, 1950). Hautement considéré en éducation, Jean Piaget

a voulu préciser le rôle du jeu dans sa théorie cognitive. Le jeu devient un véhicule privilégié dans le développement de la pensée logique; le jeu est assimilation et l'imitation est accomodation (Piaget, 1952). L'individu est attiré par certains aspects nouveaux de la situation qui sont ni totalement familiers ni totalement inconnus. L'environnement de jeu piagétien permet à l'enfant d'interagir avec le matériel en répétant et variant ses actions sur ce matériel nouveau ou sur cette situation quelque peu nouvelle. L'environnement est flexible et priorise les changements, particulièrement ceux initiés par les expérimentations de l'enfant.

Par la suite, le jeu se précisait par les apports de plusieurs disciplines telles que l'anthropologie, l'éthologie et l'étude des primates. Le déplacement de l'emphase passait de l'observation de la motivation individuelle à l'observation du comportement à l'intérieur d'un groupe, c'est-à-dire l'adaptation évolutive des espèces (Brunet, Jolly, Silva, 1976). Après la deuxième guerre mondiale, le jeu devint une partie des comportements ludiques avec l'art, la récréation, les loisirs et la philosophie. De plus en plus, les chercheurs veulent trouver une définition plus intégrative du jeu en amenant les différentes disciplines du savoir à collaborer dans la formulation d'une théorie commune du jeu.

Depuis 25 ans, quant au domaine des espaces de jeux, les écrits sur les terrains de jeu, ces espaces extérieurs planifiés, sont venus expliciter d'une part les lieux où jouent les enfants, et d'autre part la façon dont l'environnement affecte leur jeu. L'aménagement de terrains de jeu suscite des intérêts nouveaux chez les architectes, les dessinateurs, les urbanistes,les

éducateurs et les récréologues. A travers les années, on a vu surgir trois types de terrain de jeu, soit le terrain de jeu traditionnel, le terrain de jeu contemporain et le terrain de jeu d'aventure.

Il y a peu de recherche sur les terrains de jeu traditionnels. On note plutôt des critiques intuitives venant d'architectes qui se penchaient sur l'aspect esthétique des terrains et non sur l'étude systématique des possibilités de jeu qu'ils offrent. Cependant, on est forcé d'admettre que l'image du terrain de jeu traditionnel demeure celle d'une série d'équipements de métal et/ou de ciment, achetés par catalogue et enfouis dans l'asphalte à des endroits plutôt arbitraires. Les terrains de jeu contemporains gardent encore fixes la plupart de leurs équipements, cependant ils deviennent plus sculptu aux et esthétiquement attrayants en combinant les structures de ciment et de bois avec une variété de types de sol. Quant aux terrains de jeu d'aventure, nous devons leur éclosion à T. H. Sørensen du Danemark vers les années 30. Souvent perçus comme irréalistes, ces terrains veulent faciliter l'accès des enfants et faire du terrain de jeu le point de départ d'une animation sur le quartier (Chombart de Lauwe, 1976).

Dans le présent rapport, la cible principale étant la planification par le directeur d'école et son habilité à assurer un aménagement extérieur de qualité, les écrits qui toucheraient de près la présente problématique est celle de la planification de l'innovation à partir d'une perspective de solution de problème. Cette perspective porte toute son attention sur les efforts d'une personne à résoudre ses problèmes particuliers. Le processus de changement débute lorsque l'agent - un individu ou un groupe - devient conscient

d'un besoin ou d'une lacune ou bien du désir d'apporter une amélioration à la présente situation. Poursuivant sa démarche, l'agent de changement diagnostique la situation, priorise une solution puis élabore un plan d'action impliquant souvent une aide extérieure (Havelock, 1973).

9. CONJONCTURE GENERALE SUR LE SUJET

Dans tout espace donné, les enfants trouvent le temps de s'amuser. L'école, où l'enfant passe environ neuf cents heures par année, ne tient pas suffisamment compte des besoins des enfants en terme d'environnement favorable de jeu, et ce, malgré qu'elle soit un établissement dont l'existence dépend des enfants. Ceux-ci s'adaptent tellement bien à leur environnement que la plupart des écoles ne sont pas enclines à réfléchir sur leur aménagement même le plus défavorable à la qualité du jeu.

Les environnements récréatifs scolaires sont encore très majoritairement formés de carrés d'asphalte ou de pierres concassées, et entourés de clôture où on trouve, à l'occasion, un appareil pour grimper ou se balancer. Parce qu'il a grandi, le jeune ne retrouve plus les éléments naturels de ses premiers jeux - cailloux bâtons, eau, tas de sable - ni les éléments de ses premiers dessins - fleurs, soleil, papillons, arbres - ; on lui offre des sollicitations artificielles et la cité moderne l'accueille avec ses fleurs de macadam. Les personnes désignées pour planifier ces environnements récréatifs scolaires ne tiennent pas suffisamment compte des facteurs importants que sont 1) l'encouragement à l'exploration, à la découverte, à l'aventure, à la créativité, 2) le nombre d'enfants et les besoins des divers groupes

d'âge, 3) les conditions climatiques, 4) l'intégration de tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins particuliers, 5) l'équilibre entre la sécurité et le risque, 6) la participation des enfants et des parents à la conception des aires de jeu. (Association Canadienne des loisirs/parcs, 1984).

La majorité des canadiens habitant dans des communautés urbaines ou en banlieu, les élus municipaux ont donc la responsabilité de concevoir et de fournir aux divers groupes d'âge les aires de jeu pertinentes. La Société canadienne d'hypothèque et de logement publie et diffuse plusieurs documents d'informations sur les aires de jeu. Au Québec, les ententes entre les villes et les commissions scolaires se multiplient de plus en plus à l'intérieur de protocoles d'aménagement. Le Gouvernement du Québec favorise, dans ses politiques et ses documents d'orientation, le rapprochement des différents ministères touchés par l'aménagement des aires de jeu comme les ministères de l'Education, des Loisirs, de l'Environnement, des Affaires municipales et des Affaires sociales.

La conjoncture générale actuelle est favorable à la sensibilisation des différents milieux à réfléchir avec concertation sur les besoins d'aménagement ou de réaménagement des installations de jeu. Comme directeur d'école, dans ma vision plus communautaire de l'école et dans ma vision plus intégrale de l'éducation, je me dois de prendre l'initiative du changement à apporter dans mon milieu.

CHAPITRE II

REVUE DES ECRITS

Les écrits spécifiques à l'aménagement des cours d'école sont modestes; cependant, par extension, ils ont pu bénéficier des écrits plus nombreux sur le jeu, sur l'environnement, sur l'urbanisme, sur la récréologie, sur l'architecture et sur les autres sciences humaines.

L'impact véritable de ces écrits sur la qualité de l'aménagement des cours d'école a été et est encore peu significatif. Dans le présent chapitre, je présenterai en rapport avec les objectifs de recherche de ce rapport, les principaux écrits quant au développement général des cours d'école d'une part, et quant à la stratégie de changement propre au type d'intervention du directeur d'école visée dans cette recherche d'autre part.

Il est important que le désir d'innovation en aménagement de l'environnement s'appuie sur les écrits pertinents aux cours d'école. De plus, puisque le directeur d'école est l'agent privilégié d'un tel changement, il est également important que ses interventions s'appuient sur une stratégie qui laisse place à la participation communautaire dans une telle innovation.

1. DEVELOPPEMENT GENERAL DES COURS D'ECOLE

La qualité de vie devient un leitmotiv nouveau. De façon officielle en 1959, la déclaration de l'ONU sur les droits de l'enfant édictait un certain nombre de principes dont deux - le 4 et le 7 - font mention des loisirs et des activités récréatives (Chombart de Lauwe 1976).

> principe no. 4 L'enfant a droit à une alimentation et à logement, à des loisirs et des soins médicaux adéquats.
>
> principe no. 7: L'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux, et à des activités récréatives qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation. La société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit.

La consultation de Malte de 1977 "proclame que le jeu est aussi indispensable au plein épanouissement de l'enfant que la satisfaction de ses besoins essentiels en matière d'alimentation, de santé, de logement et d'éducation", (Gouvernement du Québec, D.G.A., 1981). Le jeu franchit donc une étape importante en passant du simple loisir à un élément constitutif de la vie. L'Ecole Québecoise, énoncé de plan d'action veut "assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux, nécessaires au développement intellectuel, à l'insertion sociale" (1979). Voulant ainsi créer un environnement pertinent à l'actualisation du jeu, beaucoup d'écoles ont voulu aménager différents types d'aménagement. On s'est aperçu rapidement qu'il fallait compter sur deux principes essentiels soit la participation communautaire active et l'utilisation d'un équipement diversifié (Hogan, 1975).

Vouloir aménager un terrain de jeu destiné à encourager le développement complet du jeune dans un environnement le plus naturel possible, c'est vouloir créer des aires de jeu qui facilitent la création comme certaines aires de jeu suédoises et danoises où se donnent rendez-vous les habitants du quartier (SCHL, 1980). On utilise souvent les cours d'école comme aires de création au lieu de terrains abandonnés, inappropriés et trop éloignés. L'utilisation des cours d'école sert à la fois à la collectivité ainsi qu'à la clientèle scolaire durant les récréations ou les activités complémentaires

aux programmes éducatifs (SCHL, 1980).

Le Ministère de l'Education du Québec déclare, dans son document intitulé "huit récits de projets d'aménagement de cours d'école", que même si plusieurs aménagements de cours d'école sont apparus ici et là à travers la province durant les années 70, ils avaient très peu de liens entre eux, très peu de résistance et très peu d'envergure. Ce n'est que depuis les dernières années que l'on voit les commissions scolaires en collaboration avec les municipalités mettre plus de sérieux à l'élaboration de plans d'ensemble d'aménagement de cours d'école. Malgré cela, les plans d'aménagement n'ont démontré que très peu d'innovation. D'ailleurs sur l'aspect des terrains d'aventure qui représentent l'environnement le plus innovateur dans la littérature contemporaine, la Société Canadienne d'hypothèque et de logement déclare dans son document intitulé le "terrain d'aventure cahier # 2".

> "Au Canada, les terrains d'aventure sont encore relativement rares. On accepte mal le désordre qui y règne, on s'inquiète trop des dangers qu'ils présentent et on rechigne à payer de bons animateurs pour s'en occuper. Pendant que dans le domaine de l'éducation on cherche à mettre au point de nouvelles méthodes pédagogiques, on reste timide et souvent très réactionnaire devant les nouveaux concepts de loisirs largement adoptés en Europe et en Scandinavie. Or il est maintenant prouvé que les terrains d'aventure répondent admirablement aux besoins de l'enfant âgé de six à seize ans" (1980).

Toute littérature sur l'aménagement des aires de jeu ou d'aménagement de cours d'école doit tenir compte du facteur de sécurité et d'entretien des équipements. Les dangers résultent parfois d'une mauvaise planification parfois d'un entretien douteux. Il n'existe pas de standards uniformes de sécurité en Amérique du Nord quant à l'élaboration de plan d'aménage-

ment et quant à la construction des éléments constitutifs (Esbensen, 1984).

Le Ministère de l'Education, par sa direction générale de l'Administration, expose brièvement mais adéquatement la situation de défi que suscite la réalité contemporaine de la cour d'école comme environnement éducatif dans son guide d'aménagement de la cour d'école (primaire):

> Au Québec, on conçoit habituellement la cour d'école comme un espace "vide", où les enfants prennent l'initiative du jeu. La cour d'école, c'est le temps mort du dîner ou celui de "l'avant" et de "l'après" cours. C'est ce lieu que nous clôturons de barrières pour la sécurité et que nous pavons d'asphalte par souci de propreté. Mais pour qui faisons-nous des aménagements de cours d'écoles? Il est révélateur dans notre système d'éducation qu'aucun programme d'enseignement ne soit directement relié à l'espace cour d'école, à l'exception des enseignants qui l'utilisent pour des activités de plein air. Dans le concept de cour d'école, tout le monde voit des enfants qui jouent, mais l'enseignant n'établit pas les relations de communication et les exigences de l'aménagement entre sa classe et la cour d'école. Cette synthèse est essentielle à la formation d'un environnement éducatif complet pour l'enfant et constitue la base de l'organisation physique des écoles (1981).

Au Québec, beaucoup d'aménagement de cours d'école ont été le fruit de concertation scolaire-municipale. D'ailleurs, depuis plusieurs années l'appellation "parc-école" est apparue dans différentes commissions scolaires lors de la construction de nouvelles écoles. En 1976, on dénombrait l'existence de plus de 600 protocoles d'entente scolaire-municipale touchant plus de 425 municipalités et commissions scolaires. Le Gouvernement du Québec est sensible à ce type de concertation et de perméabilité entre les différents intervenants sur un territoire quant à l'utilisation des ressources communautaires. A ce titre, le Gouvernement du Québec a donné l'exemple en créant en 1981 un comité interministériel permanent touchant

le ministère des Affaires culturelles, des Affaires municipales, de l'Education et du Loisir, de la Chasse et de la Pêche. Dans un document intitulé "Pour bien s'entendre", il précisait que

> Pour ceux qui la vivent déjà,la concertation présente des avantages économiques, sociaux et culturels indéniables. Selon leurs témoignages, elle permet l'utilisation maximale des ressources et des services disponibles sur le territoire tout en évitant les dédoublements. Elle favorise la complémentarité de leurs programmes respectifs et assure leur continuité (1983).

Dans l'élaboration de plans de développement conjoints pour l'aménagement de cours d'école, il importe à l'agent de changement initiateur, soit un individu soit un groupe de gens, de respecter une démarche qui assure l'association des différentes ressources humaines et institutionnelles présentes.

Le présent rapport met une emphase particulière sur le directeur d'école car il est le plus apte à initier et à animer un tel processus de changement. Il doit être le premier à intérioriser l'utilité du jeu pour l'enfant dans la maîtrise des caractéristiques et des fonctions des objets environnants, la maîtrise d'habiletés motrices, la maîtrise de comportements ordonnés, la maîtrise de la résolution stratégique et la maîtrise d'habiletés créatrices.

2. LA STRATEGIE DE CHANGEMENT CHOISIE

Considérant l'intérêt de l'optique des systèmes pour expliquer et comprendre les relations de l'homme avec son environnement, il faut résolument considérer les choses du point de vue des systèmes complexes et relatifs de l'écologie humaine. Le processus de planification doit revêtir

une forme similaire à celle de l'écosystème humain qu'il veut contrôler. Le cycle de planification aurait donc comme démarche générale d'abord une étude de l'environnement, puis une formulation des buts, ensuite une évaluation des programmes d'action, et enfin une décision d'agir sur la base de ces considérations. Ce nouvel environnement serait alors soumis à nouveau à cette démarche cyclique (McLaughlin, 1972).

Dans l'organisation scolaire d'une école, caractérisée par un système finalisé dont la plupart des objectifs sont injectés de l'extérieur, il faut savoir distinguer les différents processus de changement afin de déterminer l'ordre de grandeur du changement souhaité. Robert Nesbit distingue trois processus de changement: 1) la persistance ou fixité, 2) le réajustement ou adaptation, 3) le changement de type, de structure, de modèle ou de paradigme. Appliquant ces processus à une approche systémique du changement d'une organisation scolaire, messieurs Bertrand et Valois ont distingué dans leur livre, les options en éducation, à leur tour trois ordres de changement:

> Lorsqu'il s'agit de la conservation de la structure ou du système, nous disons que le changement est opérationnel et concourt à la permanence de l'organisation scolaire comme système structuré poursuivant toujours les mêmes finalités. Lorsque le changement s'effectue à l'intérieur de l'organisation scolaire en tant qu'unité de transformation nous qualifions le changement de stratégique, signifiant par là qu'il contribue au réajustement ou à l'adaptation de l'unité de transformation en fonction des mêmes finalités, toujours dictées par une volonté extérieure. Lorsque l'organisation scolaire comme système structuré est modifiée de sorte qu'il y a changement de type ou de système avec de nouvelles finalités nous disons que le changement est normatif ou paradigmatique et qu'il constitue une transformation radicale. Nous faisons face alors à un nouveau système structuré (1982).

Vu l'ampleur de la problématique, telle qu'explicitée dans l'introduction, ce rapport examine le directeur d'école comme l'agent d'un changement de valeurs et de finalités et repose donc sur le processus de changement paradigmatique, c'est-à-dire sur le processus d'innovation. Parler d'innovation, c'est vouloir favoriser des changements à long terme basés sur des objectifs clairs et observables et c'est laisser peu de place à l'improvisation ou à l'accomodement passif à une évolution quelconque. Il ne faut pas s'attarder que sur les moyens mais plutôt établir une discussion en profondeur des orientations, des objectifs et des valeurs possibles. (Ministère de l'Education du Québec, 1979).

2.1 L'agent de changement

Le concept "STRATEGIE" est un aspect fondamental de cette nouvelle conception de l'innovation basée sur l'étude réaliste des besoins éducatifs et sur le processus systémique de planification, développement et évaluation. Le changement n'amènera un véritable progrès que s'il est réalisé dans un processus ordonné de détermination des objectifs, de planification et de réalisation systématique. Il est donc nécessaire pour l'agent de changement d'expliciter l'innovation souhaitée en terme de stratégie et en terme d'étapes séquentielles claires précisant les actions particulières de la stratégie. Ce rapport s'appuie sur la stratégie de changement proposée par Ronald G. Havelock.

2.1.1 Méthodologie générale du changement

Selon Havelock, le cadre de travail en innovation planifiée tourne

autour de "stades de développement" selon deux points de vue: celui de la personne qui est changée (système-client) et celui de la personne qui essaie de la changer (système-agent).

Le système-client change d'une part par simple réflexe où, à partir d'un trouble quelconque, la personne se met à agir sur ce trouble pour ensuite juger si les effets ressentis mènent à la satisfaction ou l'insatisfaction.

Le système-agent, quelqu'il soit, aura à jouer à l'intérieur de toute stratégie de changement l'un ou l'autre des rôles suivants:

- rôle de catalyseur
- rôle d'initiateur de solutions
- rôle de support dans le processus de changement
- rôle de coordonnateur des ressources

La plupart du temps, les gens veulent garder les choses telles qu'elles sont, même si des personnes extérieures affirment qu'un changement est nécessaire. Pour cette raison, certains agents de changement sont nécessaires comme catalyseurs pour surmonter cette inertie, pour piquer et presser le système-client à se sentir moins suffisant et, ainsi, à commencer à traiter ses sérieux problèmes. Ces agents n'ont pas nécessairement les réponses, mais sont insatisfaits des choses telles qu'elles sont. En montrant leur insatisfaction et en troublant le statu quo, ils enclenchent le processus de solution de problème.

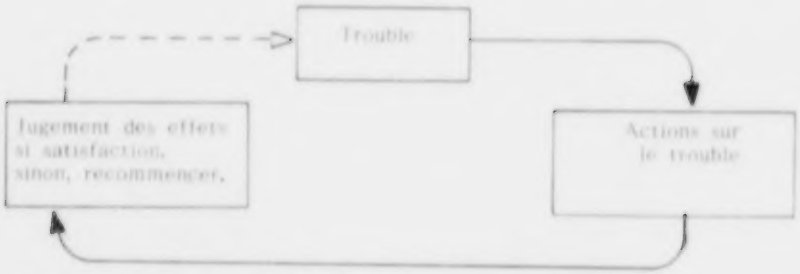


Figure 1. changement par réflexe

Le système-client change d'autre part en suivant le processus de solution de problème où, à partir d'un trouble initial, la personne ressent le besoin de réagir, décide de réagir, précise la problématique de son besoin, recherche des solutions possibles, choisit d'en appliquer l'une ou l'autre pour enfin juger de la satisfaction ou de l'insatisfaction. Dans ce dernier cas, la personne recommencera le processus à nouveau.

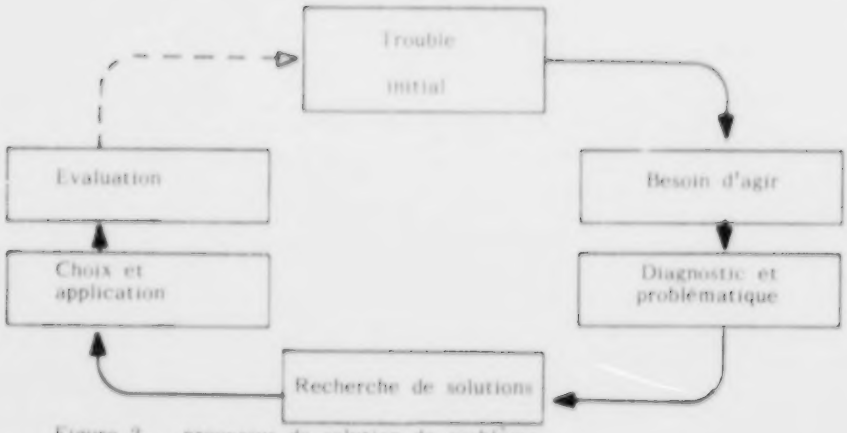


Figure 2. processus de solution de problème

La plupart des clients ne sont pas habiles dans le savoir-faire et c'est pourquoi ils peuvent être aidés par des agents habilités dans les différents stades du processus de solution de problèmes. Ces agents peuvent être d'un support important en:

- montrant au client comment reconnaître et définir ses besoins;
- montrant au client comment diagnostiquer les problèmes et se fixer des objectifs;
- montrant au client comment acquérir des ressources pertinentes;
- montrant au client comment sélectionner et préciser des solutions;
- montrant au client comment adopter et appliquer les solutions;
- montrant au client comment évaluer les solutions quant à leur degré de satisfaction des besoins.

Les processus efficaces de solution de problème exigent de relier les besoins et les ressources. Les ressources peuvent être de plusieurs types: soutien financier, connaissance des solutions, et soutien technique quant au processus. Les ressources peuvent également concerner des personnes à propos du temps disponible, de l'engagement nécessaire et de l'aide pour motiver le client. Le rôle très important de coordonnateur des ressources est celui de "créateur de liens", c'est-à-dire celui qui ramène les personnes ensemble et qui aide les clients à trouver et utiliser les ressources internes et externes.

Ces quatre rôles d'agent de changement ne s'excluent pas mutuellement. L'agent de changement aura probablement à exercer l'un ou l'autre ou même l'un et l'autre de ces rôles selon la situation donnée.

2.1.2 Méthodologie particulière du changement

Le processus d'innovation de l'agent de changement se base sur

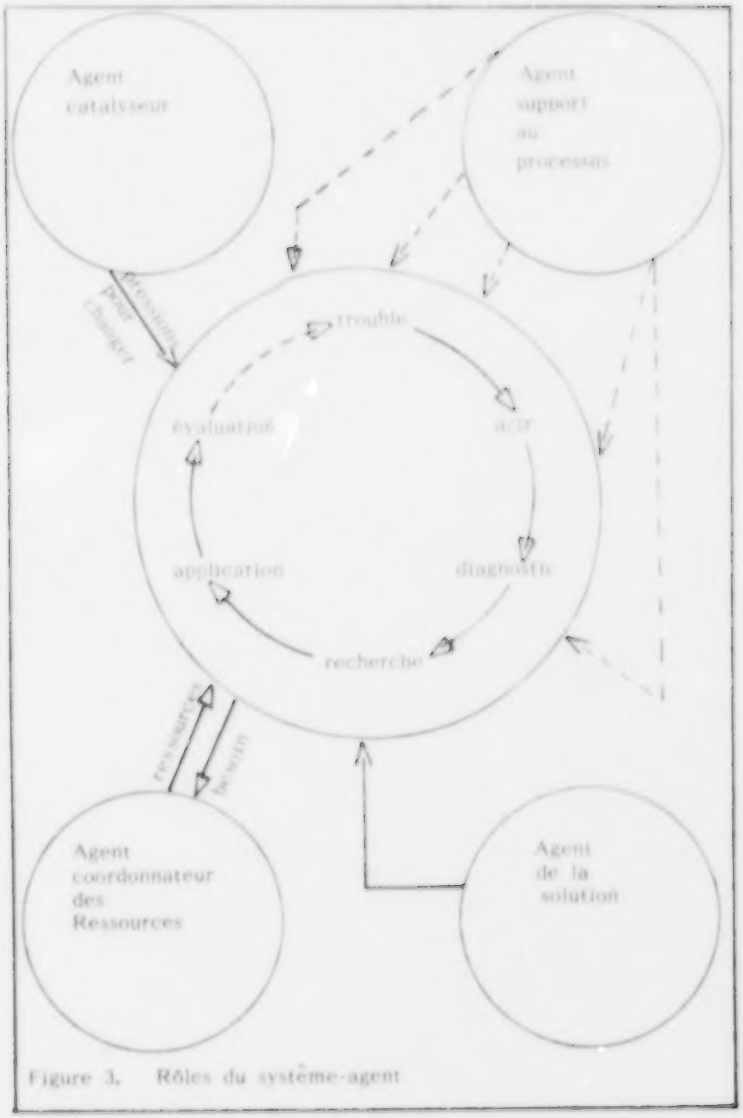


Figure 3. Rôles du système-agent

le principe général de la résolution de problème par l'emploi efficace des ressources. Les rôles tel que définis précédemment renforcent la nécessité pour l'agent de se doter d'un cadre organisationnel où il pourra espérer des résultats tangibles et pertinents. Havelock propose un processus ordonné en six stades pour faire passer ce qui est à ce qui devrait être :

- stade 1 : création des liens
- stade 2 : diagnostic du problème
- stade 3 : recherche de ressources référentielles
- stade 4 : choix de la solution
- stade 5 : faciliter l'appropriation
- stade 6 : stabilisation et prise en charge

La première étape consiste dans le développement par l'agent d'une relation durable avec le système-client ou d'une base solide à l'intérieur du système-client. Il s'agit d'abord de bien circonscrire, de façon sécurisante, le rôle de support qu'on veut apporter. C'est une étape initiale très importante qu'il ne faut pas prendre à la légère mais à laquelle il faut accorder tout le temps nécessaire. Une fois installé dans le système-client, l'agent doit maintenant se concentrer sur le problème existant. Il découvre si le client a réellement conscience de ses besoins et s'il est capable de les formuler en terme de problématique à résoudre. Une fois le problème précisé, le client identifie les ressources disponibles qui pourraient être utiles aux différentes solutions envisagées. Ainsi, avec un problème bien défini et une source d'informations pertinentes, le client peut en soutirer des implications et générer un certain nombre d'hypothèses de solution adaptées aux

caractéristiques du client. La solution étant développée et adoptée, il reste à la faire accepter par le plus grand nombre possible de gens à l'intérieur du système. L'agent ou le groupe d'agents s'attardent donc à décrire, discuter et démontrer la pertinence de la solution préconisée. L'agent aide aussi le client à garder une certaine prudence tout en l'intéressant à évaluer, expérimenter et adopter l'innovation. L'agent utilise tous les canaux de communication disponibles ainsi que le leadership naturel et la communication informelle. Dans la dernière étape du processus de changement, le client doit développer en lui-même une capacité de maintenir l'innovation de façon autonome. L'agent encourage le client à devenir son propre agent et ainsi à s'attaquer à d'autres problèmes de la même façon. L'agent de changement passe à d'autres projets et à d'autres clients.

2.2 La relation selon D. McGregor

Selon nous, le directeur d'école comme agent de changement a avantage à travailler à l'intérieur d'un système de relation d'aide basée sur l'approche de D. McGregor. Ce nouveau système utilisé surtout en supervision et en évaluation du personnel peut facilement s'adapter à la relation agent-client dans le processus de changement de Havelock. Ce système centre le processus sur une discussion entre les intervenants concernant la réalisation des objectifs mutuellement élaborés préalablement. L'agent devient un conseiller, un support pour aider le client à cheminer efficacement dans son projet. Le livre de D. McGregor, La Gestion humaine de l'entreprise, a inspiré cette nouvelle approche et la présente adaptation.

Par la théorie de McGregor, ce rapport soutient que la personne humaine est capable d'autonomie et d'autogestion responsable dans la recherche de solutions à une problématique qui le préoccupe, et ce dans la mesure où elle s'identifie elle-même aux objectifs de changement. McGregor appelle cette identification l'intégration.

Pour motiver le client à la solution de ses problèmes, l'agent doit lui fournir un encadrement qui lui donne l'occasion de satisfaire ses besoins supérieurs d'estime et d'épanouissement. L'agent devrait fonder ses croyances sur la nature créatrice de la personne humaine; le problème de l'agent deviendrait alors uniquement fertile au processus de changement, où cette nature créatrice pourrait s'exercer au bénéfice du système-client.

2.3 Les comportements de l'agent

La recherche d'un tel environnement fertile à l'épanouissement de la personne et de l'organisation est la définition même de l'intégration, situation dans laquelle les objectifs de l'organisation et ceux de l'individu se fondent au lieu de s'opposer.

Voici d'ailleurs les trente-six principes qui sous-tendent la théorie de McGregor et qui sont empruntés à Maslow à partir de son volume intitulé Eupsychian Management, (1965):

1. - Prendre relativement pour acquis que l'on peut avoir confiance en tout le monde.

2. - S'assurer que tout le monde doit être informé le plus possible sur tous les faits et vérités possibles.

3. - Prendre pour acquis qu'il existe en chacun un désir de se réaliser.

4. - Croire qu'il ne devrait pas exister de hiérarchie de domination ou subordination comme celle retrouvée dans la jungle ou dans la pensée dictatoriale.

5. - Prendre pour acquis que tout le monde concourt aux mêmes objectifs terminaux et que tout le monde s'associe à ces objectifs quelque soit sa place dans l'organisation ou la hiérarchie.

6ai - Croire qu'il existe de la bonne volonté entre les membres au lieu de la rivalité ou de la jalousie.

6bi - Croire en la synergie c'est-à-dire l'équilibre entre l'égocentrisme et l'altruisme. Ce qui bénéficie à un devrait bénéficier à tous.

7. - Croire dans la bonne santé suffisante des personnes en rapport avec le travail demandé.

8. - Croire dans la bonne santé suffisante de l'organisme (les critères sont ici plus difficiles à cerner).

9. - Croire dans l'habileté à être purement objectif non seulement envers les autres mais également envers soi-même.

10. - Croire que notre monde n'est pas figé au niveau des besoins d'hygiène.

11. - Travailler activement à tendre vers la réalisation de soi.

12. - Croire que tout le monde apprécie le travail d'équipe, l'amitié, l'esprit d'équipe, l'esprit d'appartenance et l'amour de groupe.

13. - Croire que l'hostilité est avant tout une réaction plutôt qu'un fait de caractère; d'où une certaine liberté d'expression de nos sentiments et nos émotions.

14. - Croire que le monde peut en prendre, qu'on a les reins capables de relever des défis.

15. - Croire que le monde est perfectible.

16. - Croire que tout le monde préfère ou même a besoin d'aimer son patron et de le respecter.

17. - Croire que tout le monde préfère se sentir important.

nécessaire, utile, favorisé par le succès, fier, respecté plutôt qu'insignifiant, échangeable, anonyme, gâté, inutilisable, non-respecté.

18. - Même si tout le monde n'aime pas avoir peur de quelqu'un, on préfère cependant craindre son patron que le mépriser.

19. - Croire que tout le monde préfère être un agent actif plutôt qu'une sole passive.

20. - Croire que tout le monde a tendance à améliorer les choses, les rectifier.

21. - Croire que la croissance se développe successivement dans la joie et dans l'ennui.

22. - Croire que tout le monde préfère être traité comme une personne entière et non comme une partie ou un instrument.

23. - Croire que tout le monde aime mieux travailler que d'être oisif.

24. - Croire que tout le monde préfère un travail significatif à un travail dépourvu de sens.

25. - Croire que tout le monde tient à sa personnalité, à son unicité, à son identité.

26. - Croire que tout le monde possède assez d'audace pour entreprendre des processus stressants, voire même anxiogènes.

27. - Croire que tout le monde n'est pas psychopathe mais plutôt que chacun doit avoir une conscience, être capable de ressentir la honte, l'embarrassement, la tristesse, la colère...

28. - Croire en la sagesse et l'efficacité du choix personnel.

29. - Croire que tout le monde aime être apprécié justement et honnêtement, surtout en public.

30. - Croire enfin que dans tout individu existent deux tendances qui s'opposent: celle vers la réalisation de soi et celle vers la regression. Une personne a du courage mais aussi de la peur, une personne apprécie la vérité mais en a peur parfois. Et ainsi de suite pour les énoncés précédents.

31. – Croire que tout le monde surtout les personnes plus développées, préfère le plus souvent les responsabilités à la dépendance ou la passivité.

32. – Croire que généralement les personnes ont plus de joie à partir de l'amour qu'à partir de la haine.

33. – Croire que les personnes bien développées préfèrent créer plutôt que détruire.

34. – Croire que les personnes bien développées préfèrent l'intérêt plutôt que l'ennui.

35. – Croire ultimement que les personnes ont tendance à s'identifier à toute l'humanité, le cosmos, et ainsi à rechercher une certaine symbiose avec l'environnement microscopique et macroscopique.

36. – Finalement, il faut croire dans les motivations supérieures c'est-à-dire les valeurs.

CHAPITRE III

LA QUALITE DE VIE AU QUEBEC ET A GATINEAU

Le premier objectif de la recherche était d'apporter une solution au problème de la cour d'école qui affichait un aménagement de pauvre qualité quant aux besoins recréatifs et éducatifs des jeunes et de la communauté.

Le chapitre III veut donc préciser ma vision du monde quant à l'aspect nouveau que devrait revêtir la cour de l'école St-Rosaire de la ville de Gatineau. Le type d'environnement propre à cette vision du monde doit s'expliquer d'une part d'une façon la plus englobante possible, et d'autre part d'une façon la plus précise possible. J'énoncerai donc ma vision de l'environnement aux points de vue macroscopique et microscopique dans une théorie développée tout au long de ma réflexion personnelle, de mes choix de cours et d'une appropriation d'un écrit de base emprunté au livre "Apprendre à Etre" (Edgar Faure, 1972).

Je ferai rapport également dans ce chapitre de la définition de la qualité de vie telle que préconisée par les entités touchées par l'aménagement de la cour d'école St-Rosaire: le système scolaire québecois, le système municipal de Gatineau, et le système paroissial St-Rosaire. J'en profiterai alors pour énoncer le degré d'implication sociale que devrait afficher le directeur d'école dans le leadership d'un tel aménagement récréatif et éducatif.

1. MA VISION DU MONDE

D'ici quelques années, l'intervention humaine sur son environnement aura pris assez d'expansion pour influencer toute l'espèce humaine et l'homme, s'il veut survivre, fera face à un besoin pressant de penser une toute nouvelle écologie de son cru, peut-être même devra-t-il se transformer lui-même. Tant qu'il ne saura pas reconnaître l'aspect subtil et dévastateur de sa soumission complaisante à la "nature humaine", il ne peut commencer à se préparer à ses responsabilités en terme de génie humain. Il doit premièrement être responsable de la forme physique de l'environnement devant servir de cadre à son écologie. (Sommer 1969). Ou bien il apprendra à préserver l'équilibre existant de la vie ou bien il devra introduire lui-même un nouvel équilibre.

Il est important de tenter de saisir les liens étroits qui unissent les personnes humaines et l'environnement. En effet, la personne et l'environnement forment les deux grandes entités composantes de la Vie. L'environnement englobe la Nature et la Société.

L'homme se comprend dans un seul mot: la Personne. Cette approche intégrale de la personne a influencé essentiellement les douze finalités de l'éducation permanente telles que décrites par Edgar Faure dans "Apprendre à Etre" (1972). Ces finalités constituent dans le présent rapport les principes directeurs soutenant la définition de la qualité de Vie, la définition de la relation de l'agent de changement avec son milieu et la définition du processus même de changement.

Selon nous, pour qu'une éducation permanente se réalise, il faut:

a) que tous les aspects de la personne, toutes les dimensions de son être, toutes les composantes de son activité soient effectivement développés (intégrité);

b) que tous ces aspects, dimensions et composantes s'articulent les unes aux autres de manière à former un tout intégré et unifié (intégration et unité);

c) que l'ensemble de la personne et tous ses aspects, dimensions, composantes et virtualités soient portés à la perfection du développement effectivement possible (intégralité);

d) que toutes les parties, tous les aspects et toute la dynamique de l'environnement soient effectivement mis au service d'une éducation totale de la personne telle que décrite plus haut (intégrité);

e) que tous les espaces, tous les lieux, toutes les ressources et toutes les composantes de l'environnement physique soient aménagés de telle sorte qu'ils favorisent l'éducation totale de chaque personne;

que chaque secteur et chaque niveau de la société, que les divers aspects de son organisation, que la dynamique de son intervention soient effectivement orientés vers l'éducation totale de chaque personne;

f) que tous les niveaux et tous les secteurs de la société, que tous les éléments de son organisation s'articulent verticalement et horizontalement de manière à favoriser l'éducation totale de chaque personne (intégration-unité);

g) que la société dans son ensemble et chaque secteur ou niveau de la société assument pleinement leur fonction éducative vis-à-vis de chaque personne (intégralité);

h) que tous les moments du temps dont dispose la personne servent effectivement à assurer son développement maximum, qu'en aucune période de son existence ne soit entravée son évolution vers son épanouissement total (intégrité);

i) que tous les moments s'articulent et s'intègrent les uns aux autres de manière à ne constituer que les diverses étapes d'un seul projet global d'éducation (intégration et unité);

j) que les virtualités de développement (potentiel) que recèlent chacun de ces moments soient mises totalement à contribution (intégralité).

---

intégrité : état d'une chose qui possède toutes ses composantes.

intégration : état d'une chose qui possède toutes ses composantes articulées les unes aux autres pour former un tout.

intégralité : état d'une chose qui possède toutes ses composantes articulées les unes aux autres pour former un tout ayant atteint son but commun.

- k) que tous les êtres humains et toutes les nations par les échanges, la communication, le dialogue et la coopération contribuent chacun pour sa part et de façon concertée à l'éducation totale de l'homme (intégration et unité);

- l) que l'ensemble du genre humain considéré comme tout parvienne à l'état le plus parfait du développement qui lui est possible à chaque époque de son histoire (intégralité).

Ces finalités viennent aider à mieux définir le genre d'environnement susceptible de soutenir la personne dans sa croissance. Le rapport de recherche définit l'environnement à partir de deux perspectives différentes: une perspective macroscopique rattachée à l'univers en général, et une perspective microscopique rattachée à un milieu spécifique tel que l'école.

1.1 L'environnement macroscopique

L'environnement macroscopique est formé de deux grands systèmes qui sont la Nature et la Société. Ces deux structures ne sont pas bâties à partir d'entités indépendantes qu'on ne peut analyser, mais elles sont plus tôt un enchaînement de relations entre des éléments dont leurs significations résultent entièrement de leurs relations avec le tout. La relation entre la Société et la Nature est le premier et le plus important défi à une communauté donnée. La façon dont une communauté répond à ce défi détermine souvent le style général de cette communauté, avec des ramifications dans tous les aspects de l'adaptation psychologique et sociale. L'environnement agit sur

la communauté et la communauté sur l'environnement par la suite.

La totalité de l'environnement fait que toutes ses composantes sont développées, mais cette intégrité est au service de la personne humaine afin de faciliter le développement total de la personne. Cette finalité fait converger vers elle tous les éléments de la Nature et les divers aspects de l'organisation de la société (intégration-unité). L'environnement doit également s'assurer comme système que toutes ses composantes puissent assumer pleinement leur fonction de support à la personne humaine cheminant également vers sa totalité (intégralité).

La nature se présente sous ses deux aspects brut et raffiné que j'appelle intrants et extrants naturels. Dans les intrants naturels, la nature nous offre une variété d'éléments géographiques tel que le climat, les terrains, les accidents, l'air, l'eau, le sol, le système interplanétaire. La Nature nous offre également des êtres vivants tels que la faune et la flore. La Nature, si elle n'est pas interrompue brutalement, s'assure de façon cyclique qu'un équilibre puisse s'installer de façon permanente. La Nature poursuit une évolution que la personne humaine peut faciliter à son tour mais que des actions individuelles inconsidérées peuvent cependant l'altérer sévèrement.

Figure 4. Environnement macroscopique

Les extrants naturels sont des résultats de diverses actions humaines façonnant une entité naturelle brute et une entité raffinée utile à l'homme, à la Société ou à la Nature. Les gens construisent des maisons, des communautés, des villes; ils modifient la Nature en érigeant des fermes, des barrages, ils provoquent des changements climatiques. L'homme peut donc permettre à la Nature de conserver son équilibre ou bien de le perdre. L'homme comme personne humaine comprend que son cheminement vers sa totalité dépend également de l'évolution de la Nature vers sa totalité. Tous les moments du Temps dont disposent la Personne et la Nature servent effectivement à assurer leur développement maximum; qu'en aucune période de leur existence ne soit entravée leur existence, ne soit entravée leur évolution vers leur épanouissement total (intégrité). Les influences culturelles jouent donc un rôle important dans l'élaboration des plans de communautés et de maisons; c'est pourquoi il y aura toujours des implications néfastes pour un groupe de personnes qui auront à vivre dans un tel ou tel environnement si ce groupe n'est pas responsable ou n'a pas réellement été consulté quant à la construction de ce nouvel environnement.

Toutes les personnes humaines forment ensemble un tout. Cette totalité implique cependant que chacun des êtres humains ait accès à un développement intégral et ne se voit en aucune façon défavorisé en raison de son âge, de son sexe, de son appartenance sociale, de sa race, de sa langue, de sa croyance, de son choix de valeurs, de sa nationalité, de sa situation géographique... (intégrité). Cette totalité implique également que toutes les personnes humaines et toutes les nations, par les échanges, la communication,

le dialogue et la coopération, contribuent chacun pour sa part et de façon concertée à l'évolution de chaque personne vers sa totalité (intégration-unité). Cette totalité implique finalement que l'ensemble du genre humain considéré comme tout parvienne à sa totalité comme société universelle (intégralité). La société comme système renferme des variables importantes telles que l'environnement culturel et social, les conceptions environnementales et enfin des processus et comportements environnementaux.

La variable "environnement culturel et social" d'une société particulière fait référence aux différents aspects de la culture tels que les processus de socialisation, les normes, les coutumes et les valeurs.

La variable "conception environnementale" fait référence à la façon dont les personnes humaines classifient l'environnement c'est-à-dire leurs croyances perceptuelles et cognitives ainsi que les différenciations possibles à propos des environnements divers.

La variable "processus et comportements environnementaux" fait référence à la façon dont les personnes humaines utilisent l'environnement pendant leurs relations sociales.

1.2 L'environnement microscopique

Il est bon de donner aux enfants et aux jeunes le goût véritable de la Nature, alors qu'ils sont encore réceptifs. Les parents et les éducateurs doivent être convaincus que la Nature est une grande école où l'enfant peut trouver une gamme immense d'inspirations et d'activités éducatives (mora-

Figure 5. Environnement microscopique

les, intellectuelles, physiques artistiques). Au lieu de chercher le spectaculaire, il est bon de s'attarder aux choses simples, aux choses naturelles qui peuvent nous apporter davantage.

La nature est le cadre idéal des loisirs et des jeux, et plus l'urbanisme se développe plus le besoin se fait sentir à tous de se retrouver dans un milieu naturel. Ceci est d'autant plus important pour les enfants que l'habitat moderne leur impose de multiples contraintes. Or, ils ont besoin de courir, crier, toucher, essayer, découvrir... Il faut leur proposer des activités qui contribueront à leur épanouissement total. Il faut leur proposer des activités divergentes qui font appel à leur créativité: déguisements, canaux dans le sable, course au trésor, cuire sa soucisse sur un feu... Il faut aussi leur proposer des activités convergentes qui font appel à une spécialisation donnée: la promenade d'orientation, les collections, le jardinage, l'escalade...

Les aménagements extérieurs doivent assurer un équilibre entre les éléments naturels bruts et les éléments finis construits par l'homme. Les aménagements s'érigent tout près des habitats des gens et sont respectueux de leurs besoins.

Ils doivent rejoindre toute la population et non pas être réservés exclusivement pour le développement d'une élite sportive. C'est ainsi qu'on devrait retrouver dans l'espace de jeu les éléments géographiques de base tels que l'eau, l'air, la terre, la colline, les pierres, le sable, le feu, le bois, le vent, le gazon, les buissons, les plantes et les fleurs. Si nous sommes dans un milieu urbain, le besoin d'un contact réel avec le monde

des animaux est plus évident. Il ne s'agit pas du contact habituel du chat et du chien mais bien de d'autres animaux tels que la chèvre, le lapin, la poule, le cochon, la tortue...

La flore n'est pas seulement jolie et esthétiquement rentable, elle est également très utile. Elle peut servir souvent de séparateurs naturels, de lieux discrets. La flore est variée en grandeur, en couleur et en espèce. On peut retrouver également dans les espaces de jeu des constructions, des équipements plus ou moins spécialisés, des équipements plus ou moins transformables. On ne doit pas surcharger un espace de jeu d'équipements manufacturés quelque joli qu'ils soient. D'ailleurs ces équipements prennent encore plus de valeur lorsqu'ils sont entourés d'éléments naturels; il faut percevoir dans leur aménagement un souci d'intégration et d'unité entre les éléments naturels et les éléments crées par l'homme. Dans les aires de jeu, il est important de laisser aux enfants la possibilité de bâtir leurs propres extrants: leurs cabanes, leurs tours, leurs mobiliers... On peut également y retrouver des objets de recyclage tels que du bois de planche, des bateaux dont la carrière est terminée, des wagons de locomotives désuets.

Un environnement est surtout un lieu de relations entre les hommes, entre les hommes et la nature, entre certains éléments environnementaux et d'autres. Il est entendu qu'un objet ne prend vie que lorsqu'on lui assigne une tâche ou qu'un enfant l'utilise pour tel ou tel comportement. Un objet prend sa signification de par sa relation avec la personne humaine. Ce caillou est significatif lorsque l'enfant l'appelle "garde-fou, ou monstre, ou mouton, etc..." Inhérent aux aménagements, on retrouve également un

comportement ou un processus dont l'utilisateur doit tenir compte. Par exemple le foyer communique son feu mais exige toute une série de précautions que l'enfant accepte volontiers car on respecte au point de départ sa liberté et son désir de côtoyer le feu. Il est agréable de placer un terrain de jeu au centre d'une communauté afin d'amener les gens à passer au travers et y faire des rencontres informelles; les gens de tous les âges ont quelque chose à communiquer entre eux. Il ne s'agit pas tant de parler que de se rencontrer. Quelle joie pour cet enfant de jouer avec le vieillard tout en écoutant le récit de ses expériences et quelle joie pour ce vieillard de pouvoir les communiquer. L'environnement extérieur de l'école prévoit aussi une variété d'endroits pour différents regroupements de différentes grandeurs. La mise en place et l'entretien d'un terrain de jeu est une responsabilité de la communauté. Il faut sentir un rapprochement des gens vers un ensemble de principes communs qui gouverneront l'établissement de leur espace de jeu. La cour d'école ne doit pas demeurer exclusive à l'école mais plutôt devenir une propriété de la communauté dans son aménagement et dans son entretien.

2. QUALITÉ DE VIE AU QUÉBEC EN ÉDUCATION

2.1 Le projet éducatif de l'école

Pour le Ministère de l'Education du Québec, par son énoncé de politique et plan d'action, l'Ecole Québécoise, la définition des finalités et des objectifs de l'éducation scolaire ne saurait suffire à assurer le progrès de l'école au bénéfice des enfants qui lui sont confiés, et ce, même si le gouvernement les énonce au nom de la collectivité; il faut franchir le pas

qui mène de la théorie à la pratique immédiate dans le cadre d'un projet éducatif.

> En résumé, le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action. (1979)

Le Ministère de l'Education du Québec est allé plus loin dans ses deux documents officiels suivants soit le projet d'innovation intitulé "l'école communautaire et sociale" et le projet de loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public (1984). Même si le projet de la loi 3 ne fut présenté pour adoption qu'en 1984, le contenu se véhiculait depuis quelques années déjà et le présent mémoire en fut certainement influencé dans sa justification encore plus grande du rôle que le directeur d'école a à jouer dans le développement intégral de l'école.

Le projet de loi 3 voulait favoriser une croissance de la qualité des services en définissant un nouvel environnement éducatif qui responsabiliserait les divers intervenants déterminants dans la qualité des services ou dans la qualité des apprentissages et du développement des élèves. Ces principaux intervenants sont le directeur d'école, les enseignants et les parents qui devraient agir collégialement dans l'école dans la réalisation de leur projet éducatif. Cette concertation est de plus en plus pertinente au Québec puisque les écoles deviennent de plus en plus autonomes avec le pouvoir de déterminer les orientations de l'école qui sont les éléments du projet éducatif de l'école et certains moyens de mise en oeuvre et d'évaluation de ce projet éducatif. Le livre blanc "Une école communautaire et responsable" visait même à accorder à chaque école le statut de corporation publique autonome ainsi que l'es-

sentiel des pouvoirs en matière éducative et pédagogique dans une perspective de personnalisation des normes nationales. En fait, le projet de loi 3 et le livre blanc voulaient compléter l'ensemble des moyens qui ont été mis en oeuvre suite à l'adoption du livre orange, L'Ecole québécoise, qui continuait l'évolution du Québec depuis le rapport Parent (1960).

Les aménagements prévus par le Ministère de l'Education depuis les vingt dernières années ont été de nature à favoriser une meilleure qualité des services éducatifs puisque l'on tablait de plus en plus sur la responsabilité de l'enseignant et du parent pris individuellement et collectivement. On doit poursuivre cette orientation et en faciliter l'application par des mécanismes qui redonnent aux enseignants et aux parents une meilleure prise sur les décisions de leur école. L'annexe 4 explicite le partage de pouvoirs entre le Gouvernement, la commission scolaire et l'école tel que préconisé par le projet de loi 3 et qui s'intègre bien à la stratégie générale de changement inhérente au présent rapport.

2.2 Implication sociale du directeur d'école

L'école constitue une réalité unique dans le système. C'est le seul endroit où se réalise l'activité éducative; c'est là que sont les élèves et les maîtres. L'école constitue la plus grande unité d'interactions possibles entre les élèves, entre élèves et maîtres, élèves et direction, maîtres et direction, parents et maîtres, parents et direction. Aux niveaux supérieurs, ces interactions ne se font plus que par des représentants, des délégués, des élus. Le choix de l'école comme lieu privilégié du projet éducatif résulte également d'un certain nombre de croyances, de valeurs, de conceptions,

entre autres, de la certitude que les individus et les groupes peuvent prendre en charge les réalités qu'ils vivent et que le rôle de "l'autorité" consiste à créer les conditions de cette prise en charge.

L'école, étant une institution sociale, c'est donc à elle que se réfèrent les citoyens lorsqu'il s'agit de services; c'est dans cette institution qu'ils se reconnaissent, s'identifient. On n'envoie pas ses enfants à telle Commission scolaire ou au Ministère, mais à telle école. Par ailleurs, on peut se demander si cette réalité a été respectée dans la gestion du système: on reproche souvent à l'école de n'être que l'exécutante d'une action définie et planifiée à d'autres niveaux.

En juin 1982, le ministre de l'Education Camille Laurin précisa sa pensée dans une communication officielle portant le titre: "Le directeur et la directrice d'école: des maîtres d'oeuvre." Il précise le sens de l'orientation nouvelle de l'Education québécoise par la définition de l'école comme une entité communautaire et responsable.

> Cette école responsable sera, en même temps, une école communautaire, au sens le plus riche du terme. D'une part, en effet, les usagers de l'école seront davantage impliqués dans les décisions concernant le projet éducatif et dans les grandes politiques de la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. L'école sera prise en charge par l'ensemble des agents locaux d'éducation: parents, enseignants, professionnels non-enseignants, étudiants et direction. D'autre part, l'école devra exercer encore davantage sa mission communautaire et devenir un véritable centre éducatif et culturel ouvert sur le milieu. Le milieu est bien le terrain dans lequel s'enracine toute l'activité éducative de l'école; mais l'école est à son tour une sorte de ferment éducatif et communautaire dans un milieu donné. Somme toute, une école communautaire et responsable qui ne renie pas pour autant son caractère public et commun; voilà bien un autre défi de taille pour la direction des écoles.

Le ministre de l'Education interpelle les directeurs d'école en les invitant à partager leurs responsabilités de gestion avec tous les agents du milieu.

> La gestion participative, explique-t-il, est aussi fondée sur une vision de la démocratie qui vise l'apprentissage de la responsabilité sociale, veut redonner aux communautés de base les responsabilités et les pouvoirs qui leur reviennent et assurer le lieu nécessaire entre les usagers et les professionels. Cette philosophie de la gestion met l'accent sur le dynamisme et les ressources internes, exige la solidarité des partenaires en fonction de cette cible commune qu'est le développement de la personne, requiert le respect des compétences réciproques et complémentaires, recherche le concensus raisonnable et propose une forme d'évaluation institutionnelle où tous responsables de l'amélioration de l'école. En un mot, elle conçoit l'école comme organisme vivant et non comme une usine. Et elle envisage sa gestion comme une responsabilité partagée et non comme une tâche technocratique, et isolée. Une telle vision organique de l'école et de sa gestion, voilà, sans doute, un autre défi de taille pour la directrice et le directeur d'école.

Le directeur d'école se retrouve donc avec un double mandat, soit celui de servir l'Etat et celui de servir le milieu auquel il appartient.

Le ministre précise ce deuxième mandat de la façon suivante:

> L'idéal démocratique s'exprime, certes dans l'égalité des chances et la qualité de l'éducation pour tous, promue par une école publique et commune. Mais il s'incarne, aussi, dans la prise en charge des communautés locales par elles-mêmes, pour la meilleure satisfaction de leurs propres besoins. Le directeur d'école et la directrice d'école se doivent d'être ouverts au milieu, de mettre à son service leur compétence de professionnels de la gestion scolaire.

La participation de la direction de l'école au projet éducatif apparaît relever de l'évidence. Cependant, le rôle de la direction prend toute sa signification dans le projet éducatif puisqu'elle est investie d'une responsabilité particulière-

re, soit celle de faire en sorte que le projet éducatif existe. Là encore, on peut voir ce rôle de deux façons: ou bien le directeur planifie, décide, commande et contrôle; ou bien il coordonne la planification, voit à ce que les décisions soient prises, assure la réalisation et une bonne évaluation. La difficulté du projet éducatif ne tient pas tant au fait que chacun doit et veut y participer, mais plutôt au fait que tous y participent et en même temps. La difficulté ne tient pas tant à l'exercice de droits individuels qu'à l'exercice collectif et simultané de ces mêmes droits. Celui qui a suivi de près l'évolution du rôle dévolu au directeur d'école depuis quelques années admettra volontiers que ce rôle s'est de plus en plus précisé au fur et à mesure qu'il prenait de nouvelles significations; administrateur et gestionnaire certes, mais on définit de plus en plus le directeur d'école comme un animateur, une personne-ressource, un représentant du milieu, un porte-parole des membres de la communauté. Il devient ainsi davantage le pivot permettant l'articulation entre les exigences de l'organisation scolaire et les pressions de la communauté locale.

Le directeur d'école devra donc ajouter à ses compétences les exigences suivantes

2.2.1 Connaissance de son milieu

L'environnement scolaire du directeur d'école devient son système dont il doit préciser la frontière de façon claire ainsi que les ressources disponibles. Des recherches sommaires doivent établir les caractéristiques sociales et économiques ainsi que la mentalité des groupes qui composent

cet environnement (sous-systèmes). Le système de l'école doit également être vu comme un sous-système d'un système toujours plus grand, soit la Commission Scolaire, puis le Ministère de l'Education, puis le Gouvernement du Québec. Cet environnement côtoie également des systèmes parallèles qui influencent tels que le gouvernement municipal et les organismes sociaux directement ou indirectement reliés au projet d'innovation lui-même. Les recherches menées par le directeur et son équipe doivent être conduites de façon systématique et vigoureuse à partir d'un processus de changement pertinent à la problématique du projet.

2.2.2 Rapports basés sur la coopération et la concertation

Un projet de changement doit permettre aux divers agents impliqués d'y trouver la possibilité de se prendre en charge comme groupe de tâche à partir d'une orientation commune. Il faut donc prévoir un climat propice au rassemblement, au dialogue, à la mise en commun des préoccupations de chacun c'est-à-dire propice à la concertation.

Si dans un milieu quelconque l'environnement implique des agents autres qu'éducatifs tels que le niveau paroissial et le niveau municipal, la nécessité de la concertation devient encore plus évidente même si plus complexe.

Il ne fait aucun doute que le directeur d'école a sa part de responsabilités dans le climat des relations qui règne dans son milieu-école par le type de leadership qu'il met de l'avant et par la conception de l'organisa-

tion et des rapports entre individus qu'il véhicule dans ses propres transactions avec eux.

2.2.3 Partage des responsabilités

Il est important pour le directeur d'école ou l'agent de changement de ne pas garder le monopole de toutes les tâches de gestion du projet. Le prolongement de la concertation nécessite la participation réelle des agents susceptibles d'être visés par le projet. Chaque participant est valorisé par la confiance qu'on met en lui et cette confiance est traduite par le partage des responsabilités c'est-à-dire la spécification claire des tâches et des responsabilités de chacun des partenaires. Le directeur d'école doit laisser de côté cette attitude dépassée et erronée qui dit qu'en affaiblissant son pouvoir, il pourra atteindre moins facilement ses objectifs. Ce sera peut-être moins facile mais plus efficient et durable.

2.2.4 Respect des exigences du milieu

La problématique du projet d'innovation doit refléter les écarts qui existent entre les attentes, les besoins du milieu et les réalités qui l'entourent. Tout repose sur l'idée fondamentale que l'école appartient au milieu et s'appuie sur les valeurs du milieu. Chaque participant doit développer en lui ce sentiment d'appartenance. On est donc bien loin d'un projet élaboré dans un bureau et imposé plus ou moins subtilement à un milieu.

Quant à son implication sociale dans la communauté environnante de l'école, le directeur d'école a intérêt à réfléchir sur quelques points parti-

culiers que M. Roland Ouellet, vice doyen aux études avancées et à la recherche de l'Université Laval soumettait dans un article de la revue "Information" de la fédération québécoise des directeurs d'école (octobre 1981).

Il nous est apparu que pour exercer effectivement son rôle social, le directeur d'école doit aller au-delà de ses propres dispositions à se mettre à l'écoute du milieu et se demander dans quelle mesure il est suffisamment ouvert à l'idée d'agir comme porte-parole de son milieu auprès des autres niveaux du système scolaire dans le but à la fois de rendre compte des besoins locaux et de favoriser une meilleure articulation entre les exigences de son milieu et les objectifs de la Commission Scolaire et du Ministère.

Dans la mesure où la fonction sociale du directeur d'école semble de plus en plus prendre de place par rapport à sa fonction administrative, il ne fait aucun doute que le directeur d'école devra se libérer des aspects routiniers de ses tâches, s'il désire réellement s'impliquer socialement.

Il importe de bien saisir que la fonction sociale du directeur d'école qui se dégage de la politique d'implantation du projet éducatif relève d'un choix idéologique qui suppose une philosophie de gestion qui met moins l'accent sur le statut hiérarchique et la relation d'autorité du directeur avec ses partenaires que sur ses habiletés à animer le milieu, ses capacités à travailler en équipe et ses aptitudes à permettre à toutes les options de se faire valoir. Il apparaît donc important pour chaque directeur de se situer clairement par rapport à cette philosophie de gestion et de rendre publique ses propres options.

Enfin, il nous faut souligner que l'implication sociale du directeur d'école risque de demeurer théorique s'il n'a pas intériorisé lui-même ce nouvel aspect de son rôle. Dans cette perspective, il faut voir derrière les nouvelles tâches qui sont demandées au directeur d'école dans le processus d'implantation et de mise en oeuvre d'un projet éducatif bien plus un changement de mentalité que la simple mise en place de nouvelles structures. On pourra parler longtemps de la nécessité pour les agents de l'école et de la communauté locale de collaborer à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un projet éducatif, mais sans beaucoup de succès, si le directeur d'école n'est pas d'abord convaincu de la démarche proposée. Il faut se rappeler que de par sa position dans l'école, le directeur, s'il peut avoir un rôle très actif, peut aussi avoir un très grand pouvoir d'empêcher des choses (M. Henripin, 1980).

3. QUALITE DE VIE A LA VILLE DE GATINEAU

La ville de Gatineau s'est donné depuis 1982 un plan et une réglementation d'urbanisme propre à améliorer la qualité de vie de chaque milieu et à corriger les faiblesses de leur développement.

Le plan d'urbanisme présente une image du développement souhaitable que devrait connaître la ville dans les années à venir. Basé sur une connaissance aussi complète que possible des caractéristiques du milieu physique et humain de Gatineau, et sur une évaluation des potentiels de développement de la ville, le plan d'urbanisme propose une organisation spatiale des diverses occupations de notre territoire qui se veut la plus optimale possible, compte

tenue du difficile équilibre qu'il faut atteindre entre la qualité de l'environnement de notre milieu et la mise en valeur de nos divers potentiels. Parmi les objectifs du Plan d'urbanisme, nous retenons:

a) Accroître la qualité et l'éventail des services offerts à la population en améliorant notre position concurrentielle sur le marché de la construction résidentielle au niveau régional, et en répondant aux aspirations de toute la collectivité à l'égard des équipements et des services de tout ordre. Un effort particulier est à faire dans le domaine des parcs, des équipements récréatifs et culturels, ainsi que dans celui des infrastructures.

b) Consolider la trame urbaine et des secteurs résidentiels existants en consolidant la partie centrale de Gatineau, en adoptant un phasage de développement des infrastructures et en consolidant les unités de voisinage déjà amorcées afin de donner au plus tôt à ces populations les équipements publics requis (école, parc,...).

c) Accroître la qualité du milieu de vie par:

- l'aménagement fonctionnel des quartiers et des unités de voisinage, et l'implantation d'équipements communautaires et récréatifs adéquats, surtout axés vers la participation de la jeunesse.

- la diminution des conflits et des nuisances en terme de densité résidentielle comme en terme d'occupation du sol.

- la protection de la population contre les inondations et les glissements de terrain.

- la création d'un réseau de parcs et d'espaces verts, pour les fins de la récréation active et passive.

- la protection de certains boisés et de zones spécifiques pour les fins de la conservation de la faune.

- la réhabilitation des secteurs dont l'environnement est détérioré tel le secteur La Baie, entre les rues St-Louis et Jacques-Cartier (attenant au quartier où se situe le concept d'aménagement St-Rosaire).

- la mise en valeur du potentiel qu'offrent les berges des rivières Gatineau et des Outaouais, et viser le plus grand accès possible aux plans d'eau.

- le fait de favoriser les déplacements piétonniers et cyclables.

Dans plusieurs endroits du Québec tel qu'à l'école St-Rosaire, il arrive souvent que les écoles soient en étroite relation géographique ou éducative avec la paroisse comme entités ayant un rôle important à jouer dans la qualité de vie des citoyens. Dans la présente recherche, le directeur d'école doit tenir compte de la paroisse dans sa stratégie générale de changement.

Selon la loi des fabriques - définition officielle de la paroisse du 11 septembre 1982, l'article 13 définit l'objet de la fabrique comme étant

> une corporation ecclésiastique dont l'objet est d'acquérir de posséder, de détenir et d'administrer des biens pour les fins de l'exercice de la religion catholique romaine dans la paroisse ou la desserte pour laquelle elle est formée.

Ainsi la fabrique a la double mission d'assurer des services civils quant à leurs immobilisations, et d'assurer des services religieux quant à la pastorale qui doit s'y vivre surtout. Pour réaliser cette mission, la fabrique a certains droits, pouvoirs et privilèges dont celui de l'article 18 qui semble le plus pertinent au présent rapport:

Alinéa "o"

> "ériger, détenir, réparer, aménager, améliorer, transformer et utiliser toutes constructions et tous ouvrages utiles à la poursuite de ses fins, qu'il s'agisse d'immeubles dont elle a la jouissance, et contribuer ou aider de toute manière à l'érection, à l'aménagement et à l'entretien de ces ouvrages et constructions."

Alinéa "r"

> "conclure avec toute autorité publique des arrangements de nature à favoriser la poursuite de ses fins, les mettre en œuvre, exercer les droits et privilèges qui en résultent et remplir les obligations qui en découlent."

Les évêques du Québec insistent beaucoup sur le fait que tous les paroissiens sont propriétaires collectivement des biens de la paroisse et qu'ils doivent s'associer communautairement à tout projet d'ensemble auquel la paroisse peut être associée. L'article 71 précise que la fabrique a la capacité de détenir et d'acquérir des biens "pour fins d'oeuvres ou d'entreprises de loisirs". On entend par entreprises de loisirs toute entreprise susceptible de favoriser le regroupement des gens.

CHAPITRE IV

L'INTERVENTION

1. CONSIDERATION SUR L'INTERVENTION

Il est important dans un premier temps d'exposer sommairement quelques éléments importants sur la recherche-action à partir des études de Eugène Enriquez, André Lévy ... et J. Pierre Dionne (1981).

Définir le rôle du chercheur dépend de la perspective dans laquelle il doit évoluer: son projet est-il de faire une recherche ou d'être en recherche? Dans la recherche-action, on veut concilier ces deux aspects car l'on croit que la connaissance scientifique enrichit la pratique éducative. Par conséquent, le rôle du chercheur est donc de mettre ses méthodes de travail et d'analyse au service des acteurs sociaux par rapport à des objectifs ayant été définis par ces derniers. Il doit être en mesure d'adapter sur le terrain même les procédures aux situations spécifiques.

L'acteur social amène les gens dans l'action à se donner des objectifs concrets. L'acteur permet au chercheur de s'impliquer dans l'action en lui ouvrant l'accès au terrain, notamment pour les situations de crise, de conflit et de changement.

Les sciences n'appartiennent plus ici en tant que recherche d'une vision du monde, mais plutôt dans la perspective de possibilités d'actions. Le but de l'activité scientifique n'est plus uniquement de comprendre quelque chose, mais aussi d'acquérir un "pouvoir-faire". Dans la conception récente, la recherche-action est caractérisée par l'engagement subjectif du chercheur (De Landsheere, 1979) en faveur de valeurs et d'objectifs définis aux implications philosophiques, sociales, pédagogiques, politiques et explicitées par des faits d'action. Le chercheur-acteur a aussi pour rôle d'organiser et d'évaluer le projet. Sur le plan scientifique, la recherche-action joue un rôle logistique. Son approche est essentiellement d'une part heuristique et d'autre part tournée vers la possibilité de réussir. Son but n'est donc pas la découverte de "vérités" mais l'élargissement des possibles. Elle relève d'une écologie contextuelle, c'est-à-dire qu'elle constitue un discours sur les relations possibles et effectives entre les acteurs et leur environnement.

Dans le cadre de la recherche-action, l'implication existentielle et subjective du chercheur est une réalité non seulement souhaitée mais indispensable. Ici, le chercheur devient acteur et tout acteur, y compris le praticien, est encouragé à développer des attitudes de recherche. Il faut noter qu'en recherche-action les comportements des acteurs sont dotés de propriétés d'intentionalité en ce que le chercheur explique une action à partir d'éléments postérieurs à cette action en tenant compte des intentions des sujets.

2. L'INTERVENTION À L'ÉCOLE ST-ROSAIRE

Je suis directeur à l'école St-Rosaire depuis 1980, et ainsi suis-

je le chercheur-acteur de la présente recherche sur le terrain. Dans l'expression initiale de ma vision de l'environnement du terrain visé par la recherche-action, j'apportais au milieu St-Rosaire des nouvelles finalités, des nouvelles valeurs; je visais une transformation radicale du milieu. Selon la taxinomie des processus de changement de Nisbet, reprise par Bertrand et Valois, il s'agissait donc d'un changement paradigmatique, d'une réforme importante pour la communauté St-Rosaire.

Le plan directeur initial d'aménagement peut être qualifié d'humaniste et communautaire en ce sens que:

- l'action doit se centrer sur les personnes humaines participantes, leur développement, leur apprentissage de la concertation, leur intégration dans des finalités nouvelles et dans une communauté à bâtir;
- le processus de changement doit tenir compte de la communauté qu'il desservt et être au service de celle-ci.

La réalisation d'un plan d'aménagement d'un parc communautaire ne doit pas être la tâche d'une seule personne, ni être le résultat d'un seul penseur: ce doit être un processus appropriatif. Il faut s'assurer constamment que la démarche se réalise dans le sens d'une autonomie réelle des différents acteurs.

2.1 Stade 1 : créer des liens

Voilà par quoi toute innovation ou changement doit débuter: par

une solide et créative relation avec la communauté à partir de modestes entités. Quoique l'innovation soit déjà une entreprise difficile, elle peut devenir une impossibilité s'il existe une mauvaise relation entre l'agent de changement et son client.

2.1.1 Connaissance du client-personne et du client-société

Différentes frontières entourent de jour le système en séparant ceux qui en sont membres de ceux qui en sont à l'extérieur. Les frontières peuvent être très visibles ou bien très subtiles. Les frontières les plus importantes sont les normes d'un groupe c'est-à-dire les habitudes des membres elles sont les comportements coutumiers et attendus auxquels les membres doivent se conformer.

Les parents de l'école St-Rosaire présents au comité d'école 81-82 et 82-83 faisaient partie d'une certaine élite. En effet, ils étaient des personnes engagées, intéressées à la chose scolaire. De plus, ils étaient dans l'ensemble des gens attentives à des projets écologiques, des projets où une place importante est laissée à l'humanisme et au contact des jeunes avec la Nature.

Ils étaient tous unanimes à déplorer l'état piteux de la cour d'école, son accès repoussant et son atmosphère désertique. Le système du comité d'école n'est pas un système fermé; il soutient beaucoup le leadership de la direction si celle-di fait preuve de franchise et si elle communique facilement toutes les informations pertinentes qu'elle possède.

Compte tenu de la position de la cour d'école à l'intérieur d'un terrain divisé entre deux écoles institutionnelles autonomes, la paroisse et la ville de Gatineau devaient donc tenir compte des groupes influenceurs du milieu qui assuraient déjà un certain leadership dans la communauté.

La paroisse St-Rosaire était une entité très structurée au niveau de son conseil des marguilliers. Elle allait au même moment faire élaborer un plan d'aménagement de son terrain. Elle était ouverte à une coalition à la condition que le respect de sa vocation communautaire et le respect de son environnement paisible soient assurés. Les normes des responsables et des leaders de la paroisse étaient assez conservatrices et traditionnelles.

La ville de Gatineau avait délégué la tâche d'entretenir et d'animer son terrain de jeu à l'Association Récréative St-Rosaire nouvellement incorporée. Au début, l'échevin était en étroite relation avec cette Association, et si on voulait former une union des différents propriétaires, il fallait surtout ne pas oublier cette Association comme répondante de la ville.

Ainsi est né le Comité tripartite qui allait pendant près de deux ans subir des changements importants dans ses membres et dans ses canaux informels d'influence. La paroisse est demeurée stable dans ses représentants et surtout dans les normes qu'elle voulait absolument voir s'établir dans le concept d'aménagement c'est-à-dire:

- respect sur son terrain de l'atmosphère de détente,
- un lieu privilégié pour les adultes, les personnes âgées et les familles,
- un lieu où l'on peut venir pique-niquer.

assurance d'une sécurité maximale, d'une protection contre le vandalisme et les rencontres clandestines des jeunes.

L'Association Récréative St-Rosaire a eu dès le début de la difficulté à se nommer des représentants au Comité tripartite; elle faisait plutôt affaire avec l'échevin directement. Elle avait presqu'fini de clôturer son champ de balle et elle voulait rénover son pavillon. Cependant des élections municipales sont venues chambarder son plan. Un nouvel échevin est élu malgré que l'Association se soit montrée [illegible] en faveur de l'adversaire soit l'échevin sortant. Dès lors, le Comité tripartite a reçu le mandat de ne négocier qu'avec la ville directement et ainsi les nouveaux représentants au comité seraient les nouveaux échevins des quartiers environnants ainsi que les directeurs respectifs des loisirs et de l'installation d'équipements. Néanmoins, le comité a quand même tenu à remercier l'Association de sa participation à la phase de consultation et a laissé une place ouverte à leur participation active au conseil d'administration du Comité tripartite à l'intérieur des deux postes réservés à la communauté, et définis dans la charte des status et règlements du Comité tripartite.

Les écoles St-Rosaire et Parc Ecole Renaud sont demeurées actives dans le comité, et le président du Comité tripartite est un parent de l'école St-Rosaire. Un point très important: le nouvel échevin élu est professeur au Parc Ecole Renaud.

Le Comité tripartite avait à sélectionner ses membres à partir d'un système de référence assez vaste. Il fallait découvrir les membres avec qui on pouvait travailler directement à travers le processus de changement.

Pour viser le plus d'efficacité, la sélection visait une représentativité:

- d'un leadership de pensée en nommant le directeur de l'école St-Rosaire, moi-même, comme animateur et conseiller du Comité organisateur;

- de l'autorité formelle: les représentants officiels de la paroisse, de la ville et de la Commission scolaire;

- de la connaissance soit comme parents d'élèves ou comme individus intéressés au réaménagement d'un parc centralisé dans leur quartier résidentiel;

- de la crédibilité et de la respectabilité des membres choisis en rapport avec leur degré d'influence, leurs relations publiques, leur adhésion aux principes de changement.

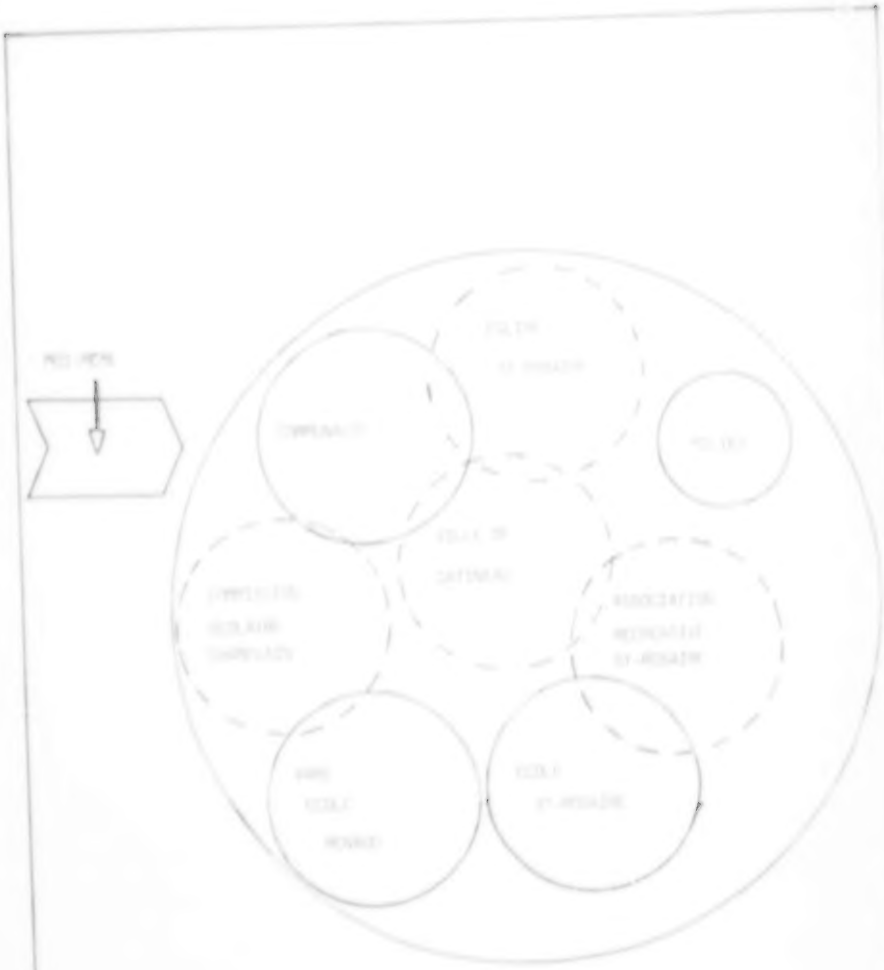


Figure 6. Système-client

légende: ——— clientèle environnante de l'école

——— clientèle de l'école

2.1.2 L'agent de changement (relationel

Selon Havelock, lorsque débute un processus de changement, l'agent se retrouve dans l'une ou l'autre des quatre situations suivantes:

a) aucune relation précédente
b) rétablissement d'une relation positive précédente
c) rétablissement d'une relation négative précédente
d) redéfinition d'une relation présente

Je me situais personnellement dans la quatrième situation. En effet, je me déplaçais quelque peu de mon rôle de directeur d'école dans lequel mon système-client m'avait bien identifié. Un tel changement nécessite une bonne dose d'habileté et de sensibilité dans les relations humaines. J'ai donc informé immédiatement les parents et les membres subséquents du comité tripartite du rôle différent que j'entendais jouer dans l'aménagement du parc communautaire. Les gens n'ont certes pas toujours différencié en moi le chercheur de l'acteur, et différencié également en moi l'acteur-directeur de l'acteur-personne. Les discussions informelles ont cependant amélioré beaucoup ce point. Le fait également que je ne sois pas résident du quartier a donné assez de crédibilité à mes interventions. D'ailleurs j'ai moi-même eu certaines difficultés à départager ces identités dans mes dires et mes actes. Les cours en supervision et en psychologie de la Gestalt ont certes apporté une aide précieuse et immédiatement bénéfique.

Comme agent interne au système visé, je vivais des avantages et des inconvénients. Les avantages étaient ma connaissance du système

et des personnes influentes, ma capacité de communiquer dans le langage du milieu, ma compréhension des normes latentes chez les différents groupes ou personnes, enfin ma familiarité avec la grande majorité des intervenants. Les inconvénients furent mon manque de perspicacité lors des élections municipales, et j'ai failli tout foutre en l'air à cause de mon implication personnelle comme agent officiel dans un autre quartier. En effet, un des adversaires de la candidate élue dans le quartier St-Rosaire s'était allié à celle je servais dans l'autre quartier. Mais tout s'est replacé rapidement car ma réputation d'honnêteté et de franchise a su dissiper toute possibilité d'activité subversive. Un autre inconvénient majeur fut certes le fait que comme directeur d'école j'étais limité dans l'autonomie de mes mouvements: je devais tenir compte des limites du temps et de l'espace de mon environnement, et ainsi j'ai dû faire des compromis rapides et importants face à ma vision du monde.

Pour me plier à un certain nombre d'inconvénients, j'ai fait appel au début à un agent extérieur œuvrant dans le domaine de l'aménagement des cours d'école pour qu'il fasse partie de notre comité. Son autonomie et son objectivité ont su nous ramener souvent à nos orientations de base et ont su nous montrer toute l'ampleur d'un tel projet d'aménagement.

2.1.3 L'importance des premières rencontres

Avec chaque client, les premières rencontres étaient très importantes, et ont été guidées par quatre considérations:

a) <u>L'amitié et la familiarité</u>

Je n'étais pas un intrus mais une personne qui venait leur faire du bien, leur apporter des bénéfices. Le sourire, la poignée de main et un accueil chaleureux sont des facteurs de départ très importants pour créer des liens. Souvent il est nécessaire d'utiliser certaines familiarités afin de canaliser la tension présente au point de départ. Commencer par parler du beau temps n'est pas toujours inutile.

b) <u>L'efficience</u>

Dès le début, j'ai tenté de trouver toutes sortes d'opportunités où je pouvais me rendre utile (Ex: un dépliant nouveau, un livre intéressant, rédaction de procès-verbaux, présidence d'assemblée...). Ceci met en confiance les gens par rapport à l'agent.

c) <u>L'écoute</u>

L'agent de changement doit être un bon "écouteur". Je me devais souvent de signifier mon intérêt non seulement par des hochements de tête mais également en reprenant à mon compte les idées des autres. Même si j'avais la même idée, il valait mieux en donner le bénéfice au client.

2.1.4 <u>La relation agent-client</u>

Selon Havelock, la relation client-agent idéale repose sur neuf paramètres d'évaluation qui permettent d'identifier la base idéale sur laquelle on peut enclencher l'innovation.

HAVELOCK	ST-ROSAIRE
a) Réciprocité: la situation par laquelle le client et l'agent se partagent les informations.	a) Plus souvent qu'autrement j'ai plus donné au début que j'ai reçu. Mais plus le comité grandissait, plus il s'affirmait. En date de juin 84, j'ai eu peine à m'y sauvegarder la tâche d'animateur et/ou conseiller technique. Puis lorsque la motivation baisse, le client compte sur l'agent pour réenclencher la participation.
b) ouverture à l'innovation	b) Les parents intéressés au changement majeur de la cour d'école étaient très ouverts aux idées innovatrices que je véhiculais. Cependant les groupements établis tels que les marguilliers de la fabrique et les membres de l'Association des loisirs étaient plus de tendance conservatrice donc plus réticents. C'est pourquoi j'ai dû également avoir de l'ouver-

	faire face à leurs objections, leurs problèmes.
c) Attente réaliste: ne pas attendre de miracle de l'agent ni des clients.	c) Je me suis aperçu rapidement que ce que je formulais au début dépassait rapidement le réalisme des clients. À un certain moment même, on a [illegible] à partir de ceux que dans le document officiel de [illegible] à [illegible] mon nom ne soit presque pas mentionné au profit de l'ensemble.
d) Attentes suffisantes: ne pas se donner des objectifs trop diminutifs car ils n'appelleraient pas le désir de s'engager.	d) La satisfaction exprimée de façon claire par les gens de la communauté lors des dévoilements de projet a démontré leur optimisme face à la réalisation de ces projets. De plus la relation entre la communauté et moi-même s'est grandement enrichie.
e) Structures: les relations heureuses nécessitent certaines structures	e) J'ai compris rapidement que pour donner de la crédibilité

de base, des modalités de procédures et des objectifs.

au projet, il fallait se doter d'un statut officiel d'où la requête auprès du Gouvernement du Québec de nous reconnaître comme une corporation sous la dénomination sociale du Comité tripartite d'aménagement du Parc communautaire St-Rosaire Inc. (cf. Annexe 2). Désormais le comité pouvait s'assurer une meilleure représentation auprès de différents propriétaires du Parc, et également auprès des différentes instances gouvernementales ou organisme aux fins de subvention. De plus, les gens ont très bien accueilli un projet de statuts et règlements que je leur ai présenté lors d'une assemblée régulière du Comité tripartite. Ils se sont empressés de l'adopter selon leurs besoins et leurs limites. Ainsi est né le conseil d'administration

du Comité tripartite composé des représentants des trois propriétaires et de la communauté.

f) Pouvoir égal.

f) Certes, je ne cache pas qu'au début je prenais beaucoup de place, donc beaucoup de pouvoir; mais plus le comité se structurait plus le pouvoir s'équilibrait entre les partenaires.

g) Menace minimale.

g) Cependant il y eut des luttes d'influence qui se sont jouées constamment entre les propriétaires allant même en une occasion jusqu'à une menace écrite de retrait par et simple. J'avais surestimé les représentants de la fabrique dans leurs attentes possibles d'aménagement. Il fallut faire de gros compromis à la baisse quant aux éléments de base d'un environnement de qualité afin de sauver dans un premier

plan triennal le goût de réaliser une première édition du parc communautaire. Par après, j'ai dû en tant qu'animateur avec le président user de beaucoup de psychologie pour rehausser l'intérêt à nouveau des gens qui croyaient avoir perdu une part des orientations, surtout les membres du comité original.

h) La confrontation des différences. La franchise est toujours de rigueur.

h) J'ai dû avec le président revenir souvent sur le sens accordé à la phase de consultation. Une partie croyait que tout nouveau plan directeur était toujours le plan final, et elle se fâchait parce que l'on n'y voyait pas toutes leurs propositions personnelles. Il a fallu se fâcher à une reprise, et les réprimander de croire que nous avions des objectifs cachés.

i) Engagement de toutes les parties: ne pas oublier les clients

i) Tout le jeu de déplacement du pouvoir de l'Association

indirects dans la consultation car ils exercent une influence sur le client immédiat.

des loisirs St-Rosaire vers le Service des loisirs de la la ville de Gatineau est un bon exemple de la précaution insuffisante prise à l'origine quant à la valeur réelle de l'influence que possédait cette association. Le jeu politique fut très important à ce niveau et heureusement le tout s'est bien arrangé avec la venue des nouveaux échevins avec qui nous avons immédiatement noués des liens non seulement d'intérêt mais aussi de participation comme membre du comité.

2.2 Stade II - diagnostic initial

Trop souvent dans les projets de changement, nous acceptons trop facilement la notion de besoin, et nous ne lui accordons pas assez de temps dû à notre trop grand désir de passer aux solutions. Pour cette raison, il fallait au début, avec le comité d'aménagement, bien prendre notre temps pour faire toutes les recherches nécessaires à la spécification de la problématique: voilà le sens du diagnostic.

2.2.1 Problématique

A St-Rosaire, ne s'attacher qu'à la cour d'école n'aurait pas amené la communauté à s'engager dans un programme de changement véritable. N'avoir voulu réaménager que la cour d'école n'aurait été que le jeu du pompier qui éteint le feu le plus rapidement possible. Les symptômes évidents de la pauvreté de la cour d'école et des équipements auraient suffi comme problématique pour ce qui touche la clientèle scolaire, mais on aurait alors oublié les besoins réels de toute la communauté, l'élément important du projet éducatif de l'école.

C'est alors que le Comité tripartite s'est posé des questions sur les attitudes et les croyances des jeunes et des moins jeunes, des parents et des enseignants, des gens influents et des administrateurs. Ces questions ont dévoilé les symptômes sous-jacents du manque d'intégrité, d'unité et, bien sûr, d'intégralité de la cour d'école.

a) Face à l'intégrité

Les composantes d'un parc communautaire étaient absentes du présent site contenu entre les rues St Rosaire, St Arthur et Ste Yvonne.

---

intégrité : état d'une chose qui possède toutes ses composantes.

unité : état d'une chose qui possède toutes ses composantes articulées les unes aux autres pour former un tout.

intégralité : état d'une chose qui possède toutes ses composantes articulées les unes aux autres pour former un tout ayant atteint son but commun.

- Le site est divisé en trois territoires (paroisse, écoles, ville-loisirs) dont les programmations d'activités sont totalement dissociées.

- L'équipement est axé sur le développement de quelques fonctions traditionnelles du développement physique de l'enfant; il est agencé sans lien ni continuité.

- Le terrain plat apporte de nombreux problèmes de drainage et séchage qui le rendent peu accessible.

- Les utilisateurs sont concentrés à des périodes fixes (cédule sportive, récréations scolaires.

- Les personnes de différents âges n'ont pas de ressources matérielles pertinentes à leurs aspirations. (EX. les enfants de 5 ans en maternelle).

- Les parents ne fréquentent pas ce lieu central du quartier dû à l'aspect repoussant de l'aménagement.

- L'accessibilité du terrain est très handicapée selon l'humeur des saisons: il ne reste que la balle l'été, la patinoire l'hiver, et des sports scolaires par temps sec.

- Le type de matériel disponible ainsi que l'organisation des lieux encouragent le vandalisme, les bris de bouteille, le vagabondage...

b) Face à l'unité

- Les trois propriétaires n'avaient pas été amenés à planifier ensemble.

- Les aménagements sont tous installés séparément sans liens entre eux.

- Dans notre système d'éducation, aucun programme d'apprentissage n'est relié à la cour d'école, à l'exception de certaines activités de plein-air. On ne voit pas assez du côté des enseignants la complémentarité de l'aménagement de la cour d'école avec les activités prévues aux différents programmes d'apprentissage.

- De même, la ville n'établit pas assez de relations entre toute la communauté locale et l'aménagement du terrain de jeu.

- De plus, l'église se sent restreinte dans son espace-bâtisse, et n'a pas pu jusqu'à ce jour planifier des liens entre l'église-bâtisse et le terrain vert avoisinant.

c) Face à l'intégralité

Suite à cette identification des lacunes de la cour d'école face à son intégrité et son unité, il est clair qu'elle n'a pas d'orientation ni de principes communs d'aménagement et d'entretien. En effet, l'intégralité ne peut pas se réaliser sans passer par l'intégrité puis l'unité.

2.2.2 Identification du potentiel

Mon association avec mon tuteur, M. Steen Esbensen, à l'intérieur du cours sur l'innovation en milieu scolaire ainsi que ma participation au voyage d'études en pays scandinaves organisé conjointement par les Universités

de Colombia Britanique et l'UQAH m'ont permis de comparer les systèmes en place, et ainsi d'identifier les besoins d'innovation pour la Communauté St-Rosaire. Le comité d'école 1981-82 comptait déjà sur un certain nombre de personnes aspirant à un profond changement de l'environnement extérieur. Ces gens se sont même inscrits en formation à l'éducation communautaire de l'Université du Québec à Hull au cours d'aménagement d'une cour d'école. Avec ces gens, le Comité tripartite a pu identifier les faiblesses de notre environnement, et les éléments de qualité de vie qui manquaient: l'agencement de l'eau, la faune, la flore, les roches, l'asphalte, les jeux, le sable, le soleil, l'ombre... Grâce à ma définition assez précise de l'environnement microscopique idéal pour une telle qualité de vie, le comité a pu identifier ce qui était propre à la Nature, à la Société et à la personne humaine comme besoins réels.

En tant que directeur de l'école St-Rosaire, j'étais propriétaire de la problématique initiale touchant mon école. Mais au moment où le comité a voulu extensionner cette problématique, mon droit de propriété se diluait, et je devenais de plus en plus le chercheur universitaire et un membre de la communauté. Il fallait que l'objet de la transformation visée puisse vraiment plaire aux gens, car je n'avais que peu de pouvoir de persuasion pour amener les gens à vouloir un tel changement.

Finalement le premier Comité tripartite se dotait d'un processus de transformation qui énonçait les étapes chronologiques d'aménagement du parc communautaire telles que présentées par la figure 7.

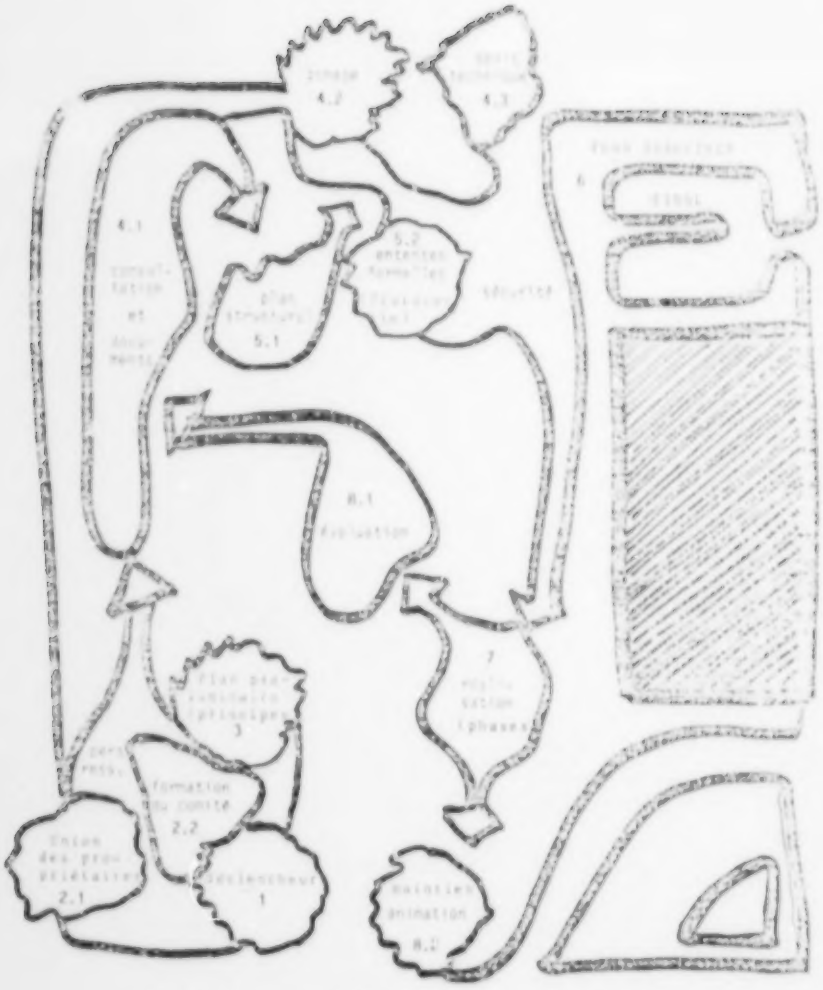


TABLEAU CHRONOLOGIQUE DES ÉTAPES D'AMÉNAGEMENT DU PARC COMMUNAUTAIRE

Figure 7

Figure 8. Approche systémique du client

Le climat à l'intérieur du système a été parfois optimiste parfois pessimiste. La peur, à chaque période difficile, de voir les gens abandonner le projet demeure une douleur vive pour l'agent de changement, mais il doit croire en son projet et entretenir la motivation de son entourage.

Les relations entre les propriétaires des terrains furent longtemps entachées de méfiance et de prudence. Tous s'entendaient bien sur les principes directeurs, mais non sur les modalités d'aménagement. C'est pourquoi le Comité tripartite devait se doter d'une structure plus explicite le plus rapidement possible. Il ne s'agissait pas de s'emprisonner dans des règles complexes d'assemblée, mais il fallait que les gens sentent que le comité avait une fermeté, une structure de permanence et une vivacité.

Les systèmes politiques tels que la ville et la Commission scolaire laissent les gens prendre le temps de défricher leur problématique et leurs hypothèses de solution avant de s'impliquer directement dans le but de favoriser les initiatives locales, et de s'éloigner d'un paternalisme funeste à plus ou moins long terme.

2.2.4 Inventaire du diagnostic

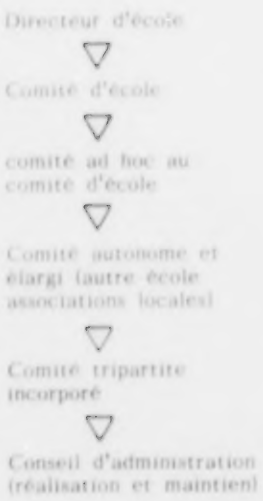
Cet inventaire se fait en utilisant comme repères les cinq questions suivantes:

a) Quels étaient les objectifs du système?

- assurer la participation de toute la communauté au plan d'aménagement;
- assurer l'accessibilité du parc à toute la population.

- assurer une diversification des espaces d'aménagement (récréatif, éducatif, social);
- assurer la socialisation des différents composantes de la communauté;
- assurer un équilibre entre la Nature et la Société dans l'agencement des éléments d'environnement;
- assurer une permanence dans l'utilisation et l'exploitation du parc communautaire.

b) Existait-il une structuration adéquate pour l'atteinte de ces objectifs?



Cette maturation des structures s'est faite conjointement avec le développement du processus de transformation propre à la présente innovation.

c) Y avait-il ouverture dans les communications?

La vaste phase de consulta[illegible] différents sous groupes du milieu de communiquer [illegible] atentes face [illegible]rement d'un parc communautaire. Les [illegible]ents, les parents, les gens du milieu ont tous bien contribué à cette consultation. Les membres du comité étaient divisés quant à leur degré d'ouverture face aux nouvelles idées venant de ma recherche universitaire; certains y trouvant une confirmation de leurs aspirations, certains y trouvant une menace ou une utopie.

d) Est-ce que le système de changement avait les capacités pour réaliser son projet?

J'ai découvert étape après étape que la communauté possédait toutes les ressources humaines pour réaliser son projet. Il faut que la communauté apprenne à se connaître en elle-même, et en relation avec son environnement le plus vaste possible. La phase de deux ans prise pour l'élaboration du plan directeur peut paraître longue, mais on a ainsi évité des inconvénients conséquents à certains plans tentés trop prématurément ailleurs. Il faut se féliciter d'avoir pris notre temps.

Même si des sommes maximales de 200 000,00$ peuvent paraître énormes pour un comité de bénévoles partant de zéro, il faut surtout ne pas s'affoler avec cela, et y aller par phases successives de réalisation, et croire que si le plan directeur est très bien élaboré et fidèle aux besoins de la communauté, les personnes politiques vont rapidement

y prendre goût et s'y engager.

Ce fut bien important pour le Comité de toujours identifier les secteurs où une recherche ou un perfectionnement était nécessaire, que ce soit des cours d'éducation populaire au début ou bien une recherche sur la mise en place d'une corporation à but non-lucratif ou même des conseils de paysagistes, d'urbanistes et d'ingénieurs.

La conjoncture des trois propriétaires à St-Rosaire portait en soi un grand potentiel de ressources humaines, encore fallait-il savoir comment aller les chercher.

e) Est-ce que le système récompensait ses membres?

C'est une question qui ne nous a pas tellement effleuré l'esprit. Je pense que dans la transformation qui nous préoccupait, la récompense dans le fond résidait dans les différentes reconnaissances que les corps publiques nous accordaient. Lorsque la ville nous a annoncé une première subvention de 20 000,00$ ce fut une grande joie pour nous tous. Personnellement, j'ai éprouvé beaucoup de satisfaction lorsque le Conseil d'administration a tenu à ce que je demeure avec le conseil comme animateur et aide-conseil.

2.3 State III : acquisition de ressources

Les ressources apparaissent sous plusieurs formes: matériel de publication, personnes humaines et productions. Savoir quand, où et comment se les approprier sont des habiletés essentielles que l'agent de changement devrait posséder et faire acquérir à ses clients s'il y a lieu.

changement à effectuer, l'agent et son système-client devraient [illegible] bonne compréhension de ce qui s'est déjà passé, de ce qui est accessible et de ce qui est potentiellement utile. Ces connaissances sont importantes pour la détermination des stratégies de réalisation et d'acquisition.

L'agent de changement devrait dans un premier temps puiser à l'intérieur de lui-même toutes les informations pertinentes possibles. J'ai pu personnellement recueillir une quantité très grande d'informations sur ma situation de directeur d'école à l'école St-Rosaire. En poursuivant plus loin mon étude des systèmes présents dans mon environnement, d'autres informations sont venues me confronter et me faire prendre conscience des problématiques qui m'entouraient. Ces ressources issues du diagnostic des systèmes-clients sont venues nourrir mon champ de vision personnelle. Certaines nouvelles données (intrants) sont venues déclencher en moi des liens avec des ressources diverses et pertinentes que je pouvais identifier dans le milieu. J'ai pu alors faire un choix parmi ces ressources en vue de la prise de décision quant à l'hypothèse de solution la plus pertinente à la transformation visée. La figure 8 empruntée à Havelock dans son volume intitulé The change agent's guide to innovation in education, exprime bien le stade d'acquisition des ressources.

La convergence vers les ressources les plus pertinentes au besoin du milieu St-Rosaire suit un cheminement en six étapes.

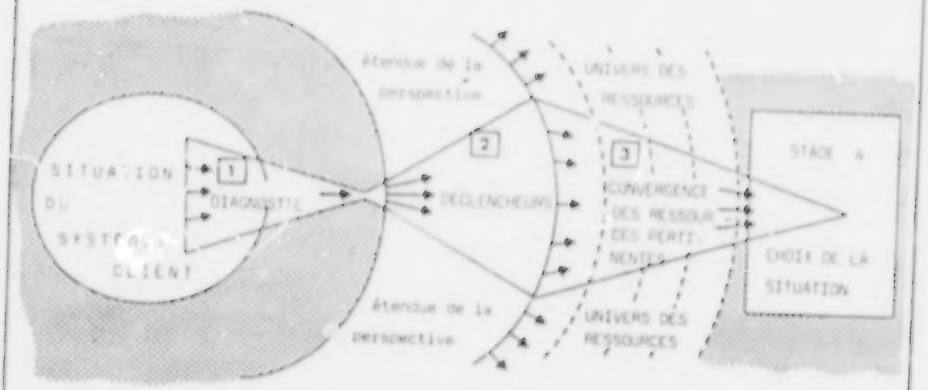


Figure 9. Stade d'acquisition des ressources

2.3.1 Survol des écrits

Même si nous avions une certaine idée de ce que l'on voulait, ce fut une étape importante que de recueillir les différentes recherches, théories et expériences sur le sujet. Les documents de la Société centrale d'hypothèque et de logement, les volumes de bibliothèque, les expériences de l'école Oiseau Bleu et de l'école de la Côte du Nord ont tous été des éclairages pertinents.

2.3.2 Contact d'une personne d'expérience

Mon tuteur de recherche, M. Steen Esbensen est une personne reconnue au Canada pour son expertise sur les terrains de jeu. Il m'a aidé à préciser ma problématique initiale, et il m'a guidé dans mes lectures et mes réflexions personnelles.

2.3.3 Observation d'une réalité similaire

Mon voyage en Scandinavie m'a permis de faire le tour des innovations et créations diverses en aménagement de cours d'école, de terrain de jeu, de garderies, de maternelles, de parcs publics. J'ai pu également observer sur place les variantes entre le secteur rural et le secteur urbain. J'ai vu combien il est réaliste de penser rural en plein coeur d'une grosse ville, voire même d'une grande capitale (EX: Copenhague). La gamme des aménagements variaient des terrains d'aventure à des terrains de jeux où l'équipement était fabriqué en industrie.

2.3.4 Cueillette de données évaluatives

Cependant, même si je fus agréablement intéressé par les observations réalisées ailleurs, j'ai quand même avec le comité voulu évaluer ces données afin d'en mesurer le degré de pertinence et de faisabilité à St-Rosaire. Ce fut parfois difficile de demeurer objectif afin de respecter l'autonomie du comité dans sa prise de décision.

2.3.5 Faire un essai de changement désiré

Le type de changement visé ne permettait pas ici de réaliser une telle étape. Sur le plan directeur unifié, il aurait fallu alors travailler élément par élément, et forcer ainsi le milieu à modifier son opinion par précédents successifs. Ce ne fut pas le cas.

2.3.6 Evaluer les résultats de l'essai

Découlant du fait que l'étape 2.3.5 ne s'est pas réalisée, la sixième étape de l'évaluation des expérimentations devenait inopérante.

Un point à retenir face à ce stade III c'est la nécessité pour l'agent de changement de croire lui-même et d'encourager ses clients à croire dans les avantages d'utiliser les ressources externes. Trop souvent les gens mettent tous leurs oeufs dans leurs propres ressources, et se privent ainsi des richesses extérieures passées ou contemporaines.

2.4 Stade IV : choix de la solution

Le choix de la solution est nécessairement lié à ceux des autres stades précédents tel que le démontre le tableau de la page suivante emprunté à Havelock dans son volume intitulé, The change agent's guide to innovations in education (1973).

2.4.1 Informations données des recherches

Le comité et moi-même ne pouvions pas nous permettre de toujours conserver et manipuler autant de données recueillies durant les études, les recherches et les observations. Il fallait donc faire des tableaux-synthèses. De plus, le comité a choisi le procédé du procès-verbal pour réaliser cette collecte des informations. Ainsi, dans le procès-verbal, on ne gardait que ce qui demeurait pertinent à notre objectif d'aménagement. Ces données pertinentes devaient se rédiger le plus possible en termes d'actions. Ce fut une étape parfois ardue car souvent les gens s'entendent bien en haut du tableau, mais plus difficilement dans l'étroit passage du centre où il faut être le plus précis possible.

2.4.2 Eventail des solutions

La stratégie utilisée dans un premier temps fut celle de la construction d'un modèle idéal. Tous les consultants, jeunes ou adultes, avaient la chance de proposer ce qu'ils croyaient être la ou les solution(s) idéale(s) à leurs problèmes même si à première vue ils n'en voyaient pas la possibilité immédiate de réalisation. Ce fut le stimulus nécessaire à un engagement

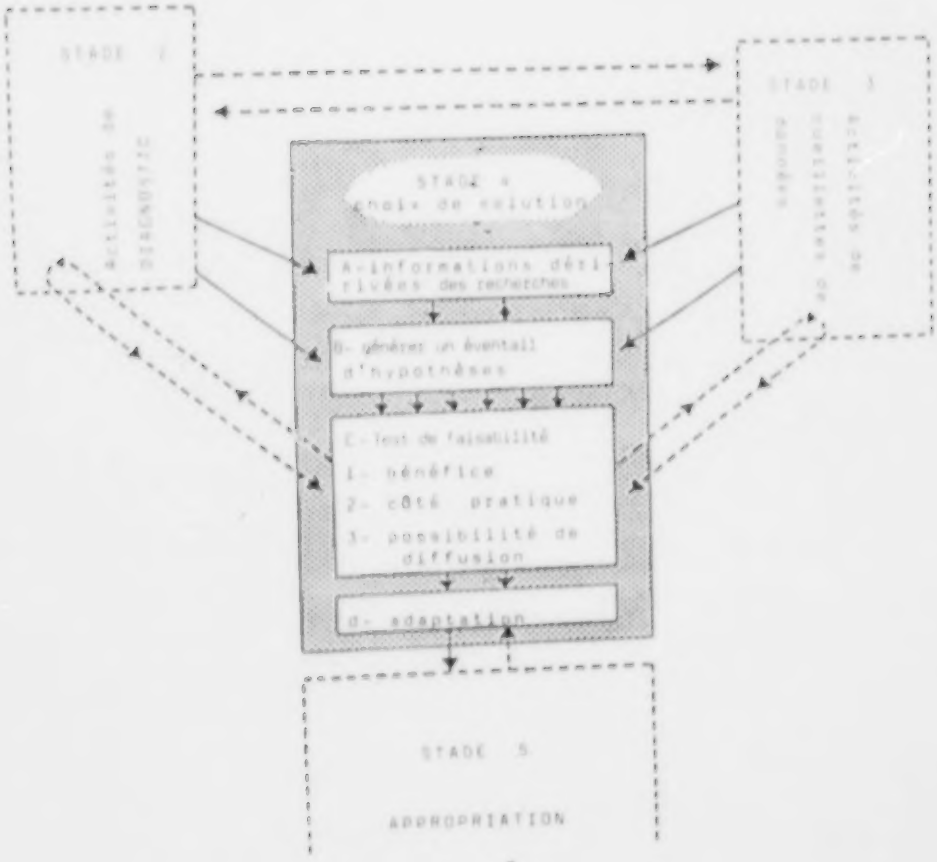


Figure 10. Stade du choix de la solution

précoce, car aller trop vite vers la convergence brime énormément la créativité et la motivation.

C'est pourquoi au début, les croquis générés par la consultation, se sont sensiblement rapprochés des éléments naturels tel que l'eau, le sable,la montagne, le ruisseau, les arbres, les animaux... Cependant on a pu constater chez les plans des jeunes écoliers l'influence de la société de consommation; ce fut donc une heureuse opportunité d'élargir leurs horizons et leurs besoins.

Certains groupes de gens consultés nous ont envoyé des hypothèses de solutions non pas reliées aux problèmes réels du milieu, mais plutôt aux opportunités qui pouvaient s'offrir à eux en pensant à un futur parc communautaire.

2.4.3 Test de faisabilité

Afin de choisir l'hypothèse de solution la plus pertinente et la plus efficiente pour le milieu, nous avons mesuré cette efficience au moyen de trois paramètres:

- le bénéfice : la solution potentielle apportera-t-elle beaucoup de bien si elle fonctionne?
- le réalisme : cette solution fonctionnera-t-elle compte tenu des gens, du temps et de l'espace?
- la diffusion : nonobstant les deux premiers paramètres, cette solution ira-t-elle chercher l'appropriation des systèmes-clients?

2.4.4 Choix et adaptation

Ces trois paramètres ont été d'un grand secours pour le comité dans le choix du plan directeur final. Certes, ces paramètres ont amené le Comité à laisser tomber certains éléments importants de la qualité de l'environnement, mais le comité s'est dit que pour l'instant un tien vaut mieux que deux tu l'auras.

Il faut comprendre que dans le choix d'une hypothèse, il est toujours difficile pour une personne de voir son pac son idée adoptée telle quelle, mais une adaptation de son idée. L'important c'est de comprendre la légitimité et la nécessité de certaines adaptations ou accommodations.

2.5 Stade V appropriation

Il s'agit maintenant d'implanter ces changements chez les systèmes-clients. En tant qu'agent de changement, il y avait deux façons de regarder cette appropriation:

1) selon les types de relation d'aide à apporter au client.
2) selon le processus même d'implantation stratégique des éléments de changements contenus dans les réalisations nouvelles mises en en place.

2.5.1 Types de relation d'aide de l'agent

Voici un schéma d'abord des liens qui se vivent entre l'agent et le client: schéma à la page suivante.

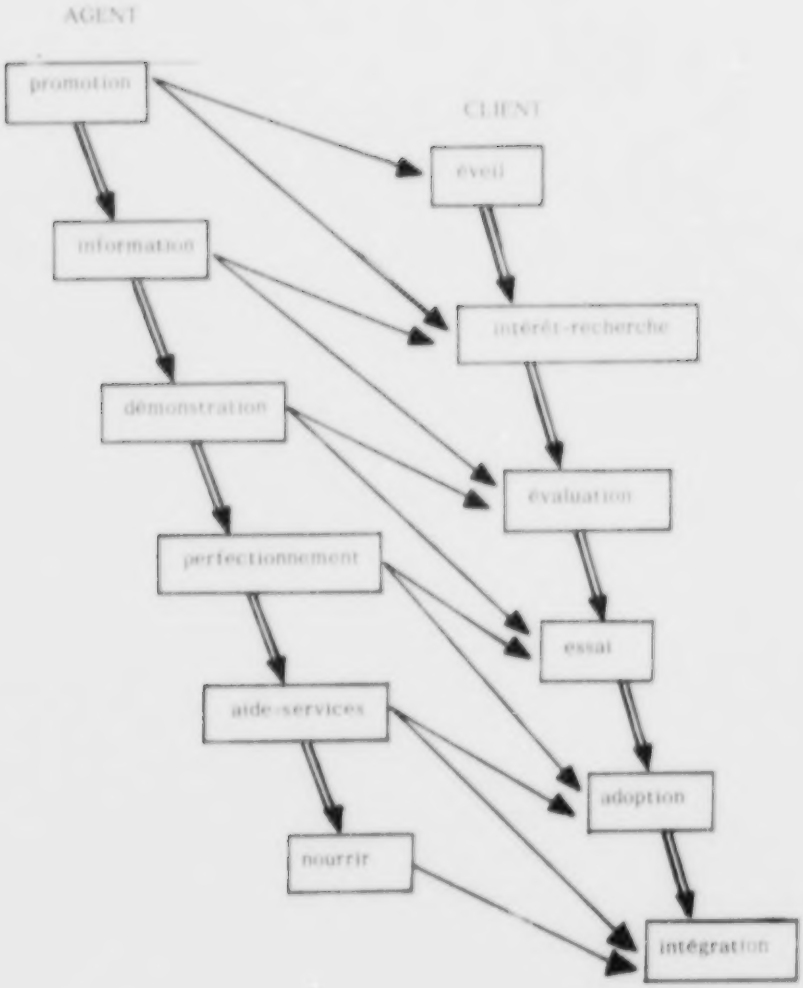


Figure II. Rotation d'aide de l'agent

Au début, les membres du comité d'école devaient être exposés à l'innovation; ce qui les rendait quelque peu passif. Il fallait susciter chez eux l'éveil à une telle sensibilisation. Donc ma promotion devait être la plus motivante possible. L'intérêt ainsi suscité, les gens se sont mis à chercher activement des informations supplémentaires à propos de l'innovation. De plus, chaque individu ou groupement appliquait immédiatement par simulation le type de parc qu'il voulait à sa situation personnelle, afin d'en évaluer le degré d'engagement possible de sa part: ça peut correspondre en fait à une forme d'essai ou de pré-test avant l'adoption finale. Mais pour la communauté, même l'adoption et la réalisation d'un changement significatif d'aménagement n'en signifient pas l'intégration. Il faudra attendre de voir comment les gens agiront de façon routinière par la suite. Ainsi cette recherche-action sera toujours un peu une expérience inachevée en continuelle adaptation.

2.5.2 Processus d'appropriation

Sachant donc les étapes par lesquelles passent les individus et les groupes, je devais donc appliquer une stratégie progressive d'appropriation. En effet, comme on l'a vu précédemment, l'intégration ne vient que si les gens acceptent de s'ouvrir totalement à l'innovation. Ainsi, graduellement selon le degré d'appropriation des gens, le plan directeur d'aménagement pourra évoluer vers le type d'aménagement prévu au cadre théorique. Voici un tableau schématique de ce processus d'appropriation.

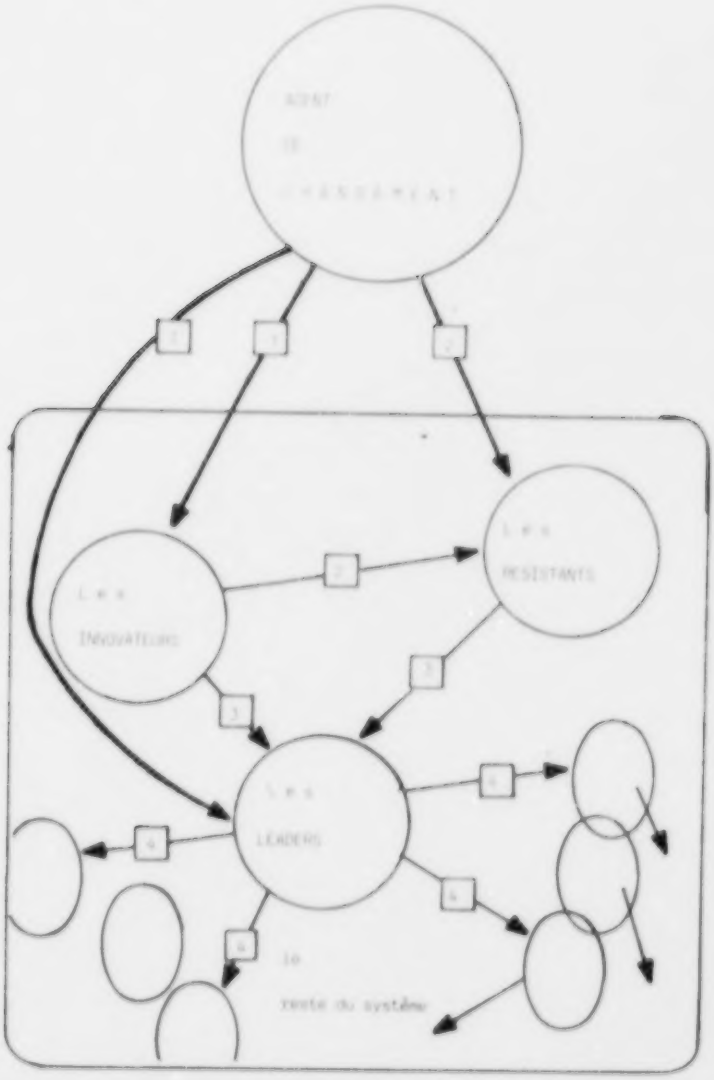


Figure 12. Processus d'appropriation

Selon la légende de la figure 12, voici donc les étapes du processus d'appropriation:

1 Au début, j'ai fait affaire avec un groupe privilégié de parents très intéressés à l'innovation. Ces gens se sont formés en comité pour pouvoir être des initiateurs de l'innovation.

2 Puis il fallait travailler ensemble sur les gens qui pourraient être potentiellement des résistances à l'innovation. Le cas de l'Association des loisirs St-Rosaire en est un exemple typique. En effet, nous savions qu'elle avait déjà planifié des aménagements contraires à notre orientation, et tout orientés vers l'élite du baseball. Certains parents innovateurs ont eu un gros mot à dire dans l'engagement de l'association à participer selon notre orientation. Il en fut ainsi du côté de la paroisse St-Rosaire et du Parc école Renaud.

3 Troisièmement, nous étions enfin prêts à aller chercher les leaders parmi les différents groupements et propriétaires du milieu. Le conseil d'administration du Comité tripartite reflète bien cette convergence.

4 Enfin, c'est maintenant le tour du conseil d'administration de continuer l'appropriation vers l'ensemble de la communauté immédiate, et vers les organismes connexes à l'aménagement d'un parc de cette envergure.

2.6 Stade VI : stabilisation et prise en charge

Ce stade ne prendra son élan réel qu'à l'été 1986. En effet, le conseil d'administration verra à la gestion de la poursuite des réalisations, du maintien, de l'entretien et de l'évaluation continuelle des agirs des usagers éventuels.

Pour assurer la continuité du Parc communautaire, il faudra donc 1) utiliser certains renforcements positifs tel que la reconnaissance publique, 2) amener les gens à intégrer dans leurs habitudes de vie l'utilisation du Parc communautaire, 3) évaluer les éléments utilisés et ceux inutilisés afin de faire des approvisionnements nouveaux et plus pertinents, 4) évaluer enfin le degré d'intégration de l'innovation afin de proposer en temps et lieux des aménagements modifiés dans le sens du parc idéal.

Pour moi-même, je devrai évaluer à quel moment je devrai m'abstenir d'être présent au conseil d'administration pour n'être qu'un sous-système client du conseil d'administration c'est-à-dire celui du directeur d'école qui présentera ses besoins particuliers.

3. EVALUATION DU PLAN D'AMENAGEMENT ST-ROSAIRE

La présente section du rapport veut dans un premier temps décrire le plan directeur d'aménagement du Parc Communautaire St-Rosaire dans sa version 1983. Puis, dans un second temps, elle veut situer ce plan directeur en terme de changement initial en le comparant au cadre théorique explicité au chapitre III du présent rapport.

3.1 Etudes préliminaires du plan directeur

Un certain nombre d'études préliminaires au plan directeur ont été effectuées par le comité d'aménagement afin de connaître la situation et les attentes de la communauté actuelle. Ces études ont influencé le premier plan directeur tout autant que mes sensibilisations aux éléments essentiels d'un environnement total.

3.1.1 Sondage sur les utilisateurs du terrain

En hiver, les élèves de l'école St-Rosaire dévalent la petite pente de neige lors des recréations, ou s'adonnent aux jeux réguliers du ballon et des rondes. Les élèves de l'école Renaud utilisent surtout après les heures de classe la patinoire aménagée par l'Association récréative St-Rosaire. Les gens du milieu viennent parfois en fin de semaine faire un peu de patinage libre.

Au printemps et en automne, les élèves des deux écoles utilisent au maximum les endroits disponibles sur la grande cour d'école. Cependant dû au mauvais écoulement des eaux, le pavé est parsemé de flaques persistantes, et le champ de balle reste boueux. La variété de jeux devient donc très limitée, et l'espace de jeu très restreint. Les gens du milieu viennent très peu: ce sont surtout quelques mères de famille avec leurs petits enfants

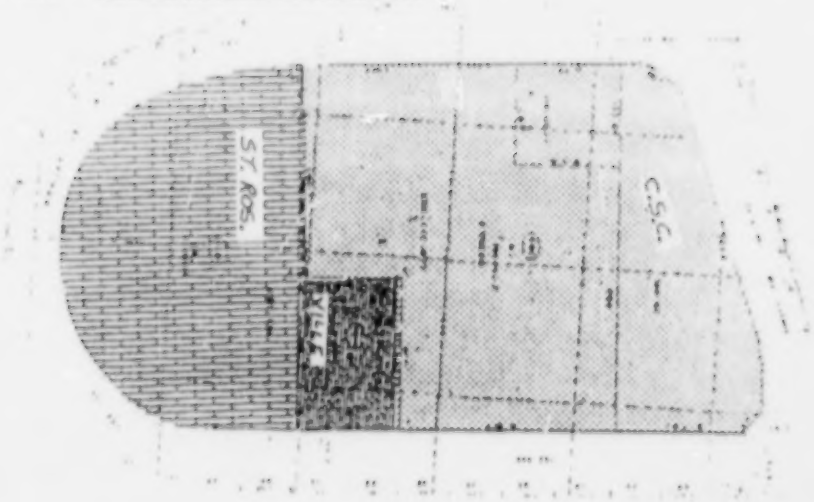
En été, il y a un va et vient régulier des jeunes pour des périodes de quinze à soixante minutes. Les balançoires, la pataugeuse, le champ

de balle et les murs sans fenêtre de l'école constituent les seules attractions possibles. Le soir, le champ de balle sert exclusivement aux équipes de balle organisée. Beaucoup de jeunes viennent faire des courses ou des prouesses en bicyclette.

3.1.2 Consultation

Le Comité tripartite a voulu orienter l'ébauche du plan d'aménagement à partir d'une consultation véritable des différents intervenants dans le milieu quant aux éléments souhaités d'un Parc communautaire. Essentiellement, la consultation a démontré un vif désir de variété d'équipements et d'aménagements naturels. Le détail de cette consultation se retrouve en Annexe 5.

3.1.3 Les équipements actuels (1982)



A- Paroisse St-Rosaire

- un champ de verdure, une clôture les séparant complètement du reste du terrain
- un plan d'aménagement à venir (agrandissement du stationnement et de l'aménagement paysager).

B- Ville de Gatineau

- (Association Récréative St-Rosaire)
- Pavillon assez vaste
- Grand carré de sable avec une structure métallique de jeux pour les enfants de moins de 6 ans
- Une pataugeuse

C- Commission Scolaire Champlain

- écoles avec salles polyvalentes et un gymnase
- système de balançoires et d'échelles à grimper tout en métal et ramassées dans un espace restreint
- cour asphaltée
- champ de balle entretenu par la ville

3.2 Présentation et description du plan directeur

3.2.1 Rappel schématique du cadre théorique:

- environnement macroscopique: page 34
- environnement microscopique: page 37

A la page suivante, le rapport présente une photocopie rapetissée du plan d'aménagement du Parc Communautaire St-Rosaire (figure 13).

Figure 13. Concept d'aménagement Parc/école St-Rosaire

3.2.2 Description et analyse

A- Du point de vue macroscopique:

L'environnement macroscopique est formé de deux grands systèmes: La Nature et la Société.

a) La Nature

Ensembles	Ce qui est au plan	Vu cadre théorique
Intrants géographiques	. climat nord américain . terrain plat . une colline . une butte . gravier, sable . asphalte . pierres concassées . un baril avec pompe à eau . sentier	L'eau est un element fondamental de la nature. Cet élément fut laissé de côté à la dernière minute car les gens avaient toutes sortes de crainte face à un ruisseau ou à un étang. Cependant tout près de la maternelle il y aura un baril d'eau et une pompe à eau. Egalement on peut remarquer qu'il n'existe pas de sol naturellement sauvage.
Intrants faune	. rien de prévu	C'est un aspect très controversé. La communauté n'est pas prête à accueillir et entretenir des animaux, même pas des lieux clos pour les oiseaux.

		Lorsqu'on a parlé de poules et de porcs ou de lapins ou même d'un chien, ce fut un tollé de protestations trouvant le tout purement irréaliste de notre part. Les enfants et les adolescents auraient bien aimé cela, cependant.
Intrants flore	. arbres . arbustes . un boisé . de la pelouse . des îlots de verdure . talus . fleurs	Ce fut un aspect assez bien décrié, cependant le boisé a eu droit à toutes les craintes face aux rencontres possibles et quelque peu clandestines des jeunes.
Extrants naturels	. agoras . gloriette . jeux créatifs . piste de santé . terrain pour sports . équipement de pique-nique . stationnement . chalet, . aggrandi en salle communautaire	Les extrants naturels constituent la majeur partie des installations. Ces actions humaines permettent déjà une certaine évolution d'une société vers une pensée plus soucieuse de l'équilibre écologique.

- enlever un certain nombre de pieds de clôture
- des maisonnettes en bois
- des enseignes

E. La Société

Ensembles	Ce qui est au plan	Vs. cadre théorique
Environnement culturel/social	. Les aménagements prévus veulent s'adresser à tous les âges . Ils veulent inviter les gens à s'arrêter et socialiser . Ils veulent permettre la tenue d'activités extérieures de rassemblement . Ils veulent garder des normes sévères contre les rencontres clandestines . Ils veulent des jeux créatifs sécuritaires et bien construits . Ils veulent garder une place importante à l'élite sportive	La socialisation demeure encore difficile entre les différents âges. Il y a cependant un désir sincère de favoriser l'aspect familial. Les normes de la communauté sont encore assez sévères. Le changement des valeurs n'est pas un fait accepté. Les terrains d'aventure ont attiré beaucoup de sympathie mais "c'était pas pour eux". C'est une utopie, c'est croire le monde trop bon. Certaines personnes ont besoin d'un environnement qui puisse les amener à des performances supérieures.

Orientations environnementales	. Le plan directeur par son aspect communautaire et diversifié se situe plus loin qu'un terrain de jeu ou une cour d'école, mais garde beaucoup de réserves de telle sorte que le paysagement va changer plus vite que les coutumes des gens	. Les croyances des adultes demeurent attachées aux principes du pragmatisme, de l'utilitaire et du maintien minimal.
Comportements environnementaux	. Le sport sera structuré par des associations compétentes. . La paroisse espère beaucoup que les familles viendront dialoguer et se détendre près de l'église . Les écoles souhaitent que leur personnel enseignant exploite au maximum les nouvelles installations. . Le parc s'attend à devenir un carrefour très fréquenté par les gens du quartier.	Le comité tripartite n'a pas encore défini pour chacune des installations tous les processus et les comportementaux attendus. Cette précision viendra si le comité qui gérera le parc fait preuve de créativité.

B. Du point de vue microscopique

a) les activités de jeu

Suggestion du cadre théorique	Evaluation quant au plan actuel, et la communauté qui le soutient				
	Peu envisagé				Très envisagé
	1	2	3	4	5
DIVERGENCE					
. Déguisement	x				
. Construction de chemin dans le sable				x	
. Construire des canaux (eau)		x			
. Escalader vers l'ennemi		x			
. Course au trésor			x		
. Cuire une saucisse Hot dog				x	
. Ecrire avec du bois noirci	x				
. Se rafraîchir avec un peu d'eau			x		
. Se détendre entre les arbustres					x
. Exploration			x		
CONVERGENCE					
. Promenade-orientation			x		
. Promenade-cueillette		x			
. Observation des traces	x				
. Elevage d'animaux	x				
. Jardinage	x				
. Construction d'une cabane	x				
. Entretien d'un feu		x			
. Mathématique			x		
. Art dramatique			x		
. Messe en plein air				x	

b) les aménagements

Les aménagements prévus sont pertinents aux valeurs de la communauté présentement même si ces valeurs ont déjà beaucoup évolué depuis deux ans avec ce projet de recherche.

Le service d'installations de la Ville de Gatineau a su évoluer de façon tangible depuis deux ans dans ses concepts d'aménagement en améliorant ainsi sensiblement les parcs publics. La conception de l'aménagement du parc communautaire a été en fonction de différents éléments tels que:

i) Le site

ii) L'entente tripartite

iii) Les principes directeurs énoncés par le comité

i) Le site

Le site dont il est question pour cet aménagement représente un espace déjà aménagé selon un style inapproprié de 327 000 pieds carrés appartenant comme suit:

- Ville 22 000 pi. car.
- Paroisse 103 000 pi. car.
- Commission Scolaire 202 000 pi. car.

ii) Entente tripartite

Il devenait impérieux que l'aménagement du parc soit fait d'une façon harmonieuse et en tenant compte du développement futur du milieu. L'incorporation du Comité tripartite d'aménagement du Parc St-Rosaire, et la rédaction de status et règlements pertinents allaient en assurer la réalisation.

(iii) Les principes

L'aménagement de ce site doit tenir compte de certains facteurs qui contribueront à l'utilisation maximale du parc. Les facteurs qu'il faudra respecter peuvent se résumer comme suit:

Les conditions climatiques: ainsi l'aménagement devra favoriser l'utilisation du parc durant les quatres saisons, et plus particulièrement en hiver puisque c'est la saison où les conditions climatiques sont les moins favorables aux jeux à l'extérieur (neige, vent, froid).

La population: elle constitue un autre facteur important à considérer parce que l'aménagement d'un site est nécessairement influencé par les utilisateurs. La population que l'on rencontre dans ce quartier est assez équilibrée et diversifiée. Il faudra que l'aménagement tienne compte de ce phénomène, et des besoins de cette même population qui vieillira éventuellement. C'est pourquoi il faut que cet aménagement réponde aux besoins de tous les âges.

Civisme: un autre facteur important à l'aménagement de ce parc est l'éducation au respect de l'environnement. Il a été important de ne pas oublier lors de la planification du projet, d'impliquer les résidents du quartier.

Accessibilité: puisqu'il a été mentionné que ce parc devrait desservir toute la population, il était important dans un tel aménagement de le rendre accessible aux handicapés physiques.

spécialement ceux qui se déplacent en chaise *roulante, (cf.* le sentier)

C- Disposition des aménagements sur le site

Les aménagements du parc ont comme point central le terrain compris entre les rues St Rosaire, St Arthur et Ste Yvonne. Le choix des aires d'activités a été pensé en fonction du développement de la personne. Cette préoccupation s'est traduite par l'aménagement de zones d'acvités spécifiques, soit:

ai une zone d'activités physiques

bi une zone de jeux calmes et de création

ci une zone écologique

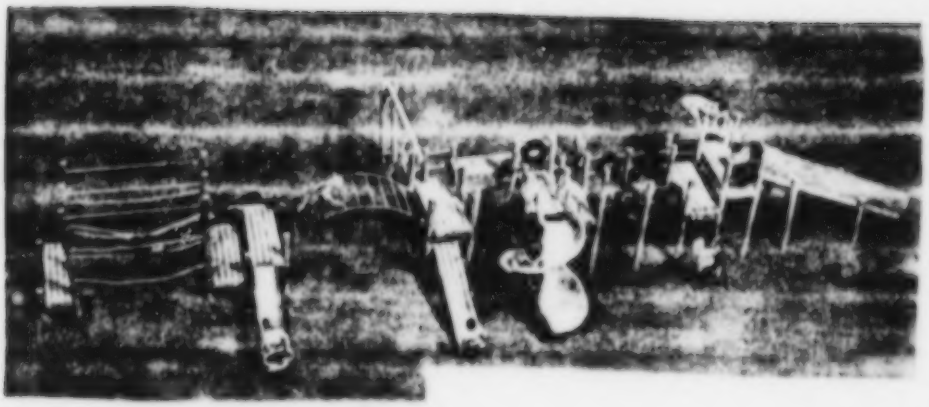
ai La zone d'activités physiques se subdivise en plusieurs aires.

Colline "St-Rosaire"

Cette colline est situé derrière l'école, et à quelques mètres de celle-ci. Visant le développement physique des utilisateurs, cette colline a une hauteur de vingt-cinq (25) pieds, et une inclinaison de 2:1. A l'arrière de la colline, il y aura une bordu- d'arbustes pour que la colline ne devienne pas une piste de rallye motocyclette.

Aires de *jeux corporels*

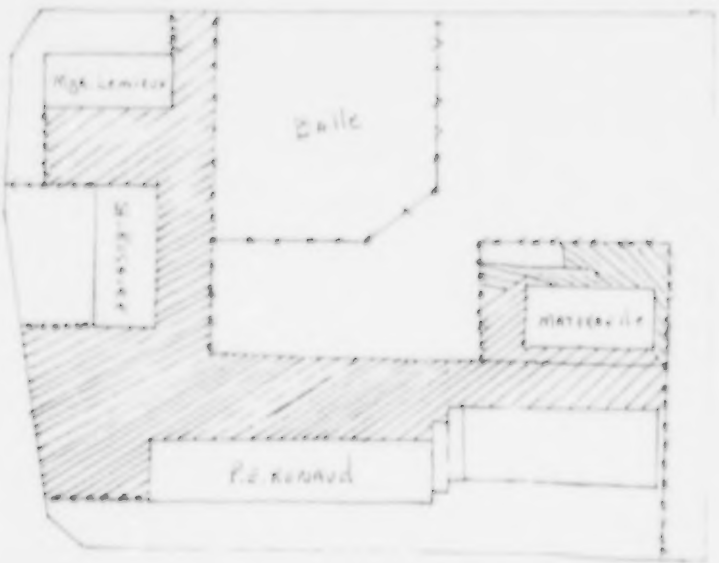
Située en avant de l'école St-Rosaire, l'aire de créativité est constituée d'une structure de bois répondant à plusieurs fonctions du développement physique de l'enfant (grimper, pousser, glisser, etc.) La surface sur laquelle reposent ces équipements est constituée de sable afin d'adoucir l'atterrissage. L'aire de la piste de santé se situe entre la clôture du champ de balle, la maternelle, l'école Renaud et l'école St-Rosaire dans leur partie asphaltée.



Aire de jeux collectifs

Cette aire située immédiatement derrière les écoles est constituée simplement d'une surface asphaltée permettant de pratiquer des jeux collectifs, tels: ballon-panier, ballon-volant, hand-ball, etc. Durant l'hiver la surface du champ de balle sert de patinoire.

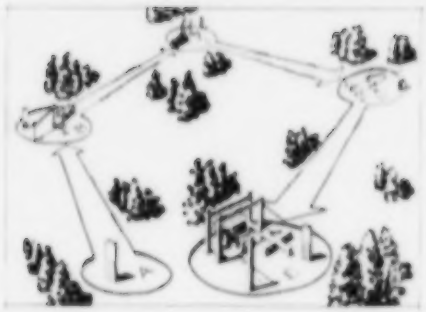
Cette surface pourrait être aménagée avec différents dessins de marelles et de ballon-chasseur permettant aux plus jeunes d'utiliser cette surface lorsqu'elle est inutilisée par des groupes. Cet aménagement pourrait devenir un plateau supplémentaire pour l'éducation physique puisque cette surface donne directement accès au gymnase et aux salles polyvalentes.



b) La zone de jeux calmes et de création

Aire de création

L'aire de création située derrière la maternelle à environ cent pieds de l'aire de jeux collectifs. C'est une aire essentiellement recouverte de sable, parce qu'elle est un médium qui favorise le développement de la créativité des enfants. Lorsque l'eau est ajoutée au sable, celui-ci se modifie et permet d'autres types de manipulation. C'est pourquoi une pompe à eau est aménagée sur un monticule. Les enfants peuvent y pomper l'eau qui s'écoulera en pente vers la surface sablonneuse. Cet espace comprendra aussi des maisonnettes pour la socialisation et le confort.



Près des jeux créatifs et de la piste-santé et près de la maternelle nous retrouverons des îlots de verdure servant également de bancs pour s'asseoir ou surveiller.

Jeux calmes (aire de repos)

L'aire de repos se situe principalement sur le terrain de la fabrique, et on y retrouve des installations de pique-nique (BBQ, tables). Il y a également un talus de fleurs. L'aire de repos se retrouve également en avant des écoles et de leur agora. Sur le terrain de la fabrique, la gloriette servira aux rassemblements ou festivités sociales.

On pourrait qualifier également cette aire de zone sociale.

Dans cette aire plusieurs arbres seront aménagés premièrement en guise de protection contre le vent et les rayons du soleil, et deuxièmement pour répondre à certains critères de zone de verdure. Les gens pourront pratiquer en famille certaines activités physiques ou sociales qui ne demandent pas d'organisation importante.

c) La zone écologique

Située au centre du parc, derrière le pavillon, cette aire de forme irrégulière couvre une surface d'environ 20000 pieds carrés.

Cette zone se caractérise par une verdure intense constituée par différentes espèces d'arbres. Un sentier permet de circuler à l'intérieur de cette zone. Ce

sentier sera aménagé de telle sorte que les handicapés qui se déplacent en chaise roulante pourront s'y déplacer facilement. De plus, ce sentier pourra être aménagé de façon à pouvoir accueillir les handicapés visuels. Ceci sera possible en installant des textures différentes pour indiquer les entrées et les sorties.

Cette zone permettra d'étendre à l'extérieur le local de classe pour l'enseignement de plusieurs matières scolaires connexes à l'environnement. En plus de son rôle pédagogique, cette zone avec sa verdure dense, et ses grands arbres servira de barricade contre le vent favorisant ainsi l'utilisation maximale des aires de jeux collectifs lors de journées de grand vent et spécialement en hiver.

CHAPITRE V

CONCLUSION

1. ETAT DE LA SITUATION

Un système en croissance croit dans sa progression. Il croit que la situation continuera de ressembler peu à peu à l'idéal de l'orientation car il aura pris le temps de bien planifier. Le système d'intervention du directeur de l'école St-Rosaire n'est pas prêt au désengagement de l'agent de changement. Le Comité tripartite a besoin d'être réenclenché avec l'acquisition de nouvelles personnes prêtes et motivées à réactiver la communauté dans son cheminement vers l'atteinte d'un environnement de plus grande qualité. Le directeur d'école comme acteur et chercheur doit recommencer à nouveau une phase nouvelle de création des liens. Le directeur d'école St-Rosaire devra réétudier les systèmes actuels afin d'y voir les nouvelles forces dont 1) l'actuelle commissaire scolaire du quartier qui fut la première présidente du comité d'aménagement, 2) l'actuel échevin municipal du quartier qui est enseignante à l'école Renaud, 3) les nouveaux membres des comités d'école qui veulent fournir un engagement véritable et sérieux au projet éducatif scolaire, 4) les nouvelles personnes oeuvrant à la paroisse St-Rosaire qui entendent surtout s'adonner à une fraternisation plus effective, 5) un autre commissaire scolaire du quartier St-Rosaire qui est également directeur des loisirs de la Ville de Gatineau...Voilà déjà suffisamment d'avenues qui démontrent hors de tout doute que le changement initié il y a quatre ans a su rayonner sur toute la communauté et plus... Tous les liens créés tout au long du processus sont autant de semences que seul le temps

saura faire éclore. Le présent rapport aura donc eu une certaine influence, mais une influence certaine sur la Commission Scolaire, la Ville, et la Paroisse des milieux de St-Rosaire et de Gatineau.

2. APPORTS DE LA RECHERCHE-ACTION

2.1 Sur le rôle du directeur d'école

Les éléments identifiés tout au long du rapport qui constituent le système du directeur d'école sont entre autres le projet éducatif, une supervision plus humaniste, une gestion plus participative, une vision plus systémique de son école, une approche plus communautaire de sa clientèle, une définition plus intégrative de l'environnement, une implication mieux planifiée du changement. Voilà donc un menu très chargé pour un directeur d'école. Cependant, il peut cheminer à travers tous ces éléments qui s'imbriquent s'il accepte de se prendre en charge, et de responsabiliser au maximum sa fonction.

Ainsi le directeur d'école devancerait ses supérieurs sur la prise de responsabilités et de décisions. Il assumerait le besoin fondamental de se réaliser et de se renouveler au lieu d'attendre passivement et d'appliquer les initiatives des autres. Il se sentirait à l'aise dans le changement, et serait plus apte à coordonner de façon stratégique. Il serait non seulement ouvert aux nouvelles expérimentations pédagogiques et administratives, mais il saurait également assurer le développement de ces innovations. Au lieu de n'être préoccupé que du maintien et du bon fonctionnement, il serait motivé par l'identification et l'actualisation de son milieu.

Le directeur d'école doit donc aujourd'hui, et plus encore demain, être prêt à s'impliquer personnellement dans le changement quelque soit le niveau de risque au point de départ, car il possède des nouveaux outils stratégiques tels que ceux présentés dans ce rapport. Bien sûr, le directeur d'école doit accompagner son rôle d'une attitude de concertation et d'une envergure plus sociale éloignée de la recherche du profit personnel. Il doit travailler à développer un service à la collectivité toujours de plus en plus grandissant et rayonnant.

2.2 Sur le processus de changement

Un aspect très intéressant de la présente recherche réside dans l'abandon de la dimension traditionnellement linéaire d'aborder un processus quelconque de changement. Au lieu de voir la réalité comme une série de relations de cause à effet qui ne se rejoint jamais, on dit que la réalité est situationnelle. Prenons comme exemple le premier stade du processus de changement selon Havelock qui mettait son emphase sur la création de liens entre l'agent de changement et le client. Ce stade ne disparaît pas parce qu'on passe au deuxième stade; il reste présent tout au long du processus à des niveaux différents de pertinence. La figure 10 du stade IV (page 85) exprimait clairement cette nécessité des liens qui doivent unir les stades précédents et suivants.

Cette réalité typique du paradigme systémique est certes plus complexe, mais demeure très bien organisée. A la lumière de la recherche-action, on peut dire que tout est en mouvement et interrelié. De plus,

comme on l'exprime souvent dans la théorie générale des systèmes, la totalité du changement obtenu est plus grande que la somme des composantes.

La définition nouvelle de l'environnement contenue dans ce rapport ainsi que l'approche sociale du rôle du directeur d'école sont des systèmes qui vont continuer d'assurer leur suivi et leur croissance; ils vont susciter sur les autres systèmes environnants les pressions nécessaires à la poursuite de leur directivité. Même si un directeur d'école décidait de demeurer sur des positions traditionnelles et refusait de s'engager dans ces nouveaux objectifs, cela n'empêcherait pas ces systèmes de progresser, tout au plus seraient-ils retardés dans leur évolution.

Le processus de changement selon Havelock est un cheminement particulier qui gagne beaucoup à s'expliquer dans une démarche plus générale telle que celle exposée dans ce rapport. Tout processus de changement peut s'expliquer de façon plus totale par les grandes phases d'intégrité, d'intégration et d'intégralité. Cela permet à l'agent de changement d'avoir d'une part un processus efficace et détaillé pour sa stratégie de changement, et d'autre part une démarche plus globale pour demeurer conscient du changement sur une période plus grande.

2.3 Sur l'aménagement des cours d'école

Considérant l'essor que connaîtront les cours d'école dans les prochaines années, le présent rapport sera très utile aux responsables d'aménagement, car il met l'emphase sur deux points particuliers:

1) le type d'environnement susceptible de répondre le mieux aux besoins des usagers d'une cour d'école.

2) le directeur d'école comme l'agent le plus pertinent à initier et soutenir le changement.

Encore dernièrement, quelques directeurs d'école de la région outaouaise m'exprimaient leur difficulté à répondre aux pressions de leur communauté qui veut, sans être habile à l'expliciter, un changement radical de la cour d'école. Mes confrères et consoeurs m'avouaient franchement devoir répondre comme des pompiers répondent aux incendies: rapidement et avec les moyens les plus accessibles. Il est évident qu'on aimerait mieux prendre le temps de se questionner plus profondément sur les valeurs recherchées, de s'informer sur les différentes hypothèses de changement, de cheminer ensemble comme communauté concertée... Malheureusement les écrits actuellement disponibles amènent trop rapidement le directeur et le milieu à opter pour une série d'équipements actuellement à la mode ou bien représentés dans les catalogues. On amène également les gens trop rapidement à chercher dans la cueillette de fonds la seule source d'approvisionnement possible.

Le présent rapport vient répondre à un besoin réel des directeurs d'école. Il sera certainement à tout le moins un intéressant déclencheur pour tout un milieu intéressé à fournir à sa population un environnement de qualité, un environnement comprenant toutes les composantes nécessaires à l'épanouissement intégral des personnes qui l'occuperont.

BIBLIOGRAPHIE

VOLUMES

BELLEMARE, D. Hubertisme au Québec. Editions du Jour Inc. Québec, 1976.

BERTRAND, Y., VALOIS. les options en Education. Gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction de la recherche; B.N.Q., 1982.

CHERMAYEFF, S., ALEXANDER, C. Community and privacy. New York, Anchor Books, 1963.

CHOMBART DE LAUWE, M.J.; BOSNIN, P.; MAYEUR, M.; PERROT, M.; DE LA SOUDIÈRE, M. Enfant en jeu. Paris, édition du CNRS, 1976.

ENRIQUEZ, Eugène; LEVY, André. Evolution technologique et perspectives psychosociologiques, revue connexions # 35.

FAURE, Edgar. Apprendre à Etre. Unesco, 1972.

TERNIE, David E.. Play in context: theory and research applied to outdoor play planning. University of Massachusetts, Amherst, 1978, 85 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Direction générale des reseaux: Le projet éducatif de l'école, B.N.Q., 1980.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, secteur de la planification. Réflexions sur le projet éducatif de l'école; B.N.Q., Québec.

HALL, Edward T.,. The Hidden Dimension. New York, Anchor Books, 1966.

HAVELOCK, R.G.; The change agent's guide to innovations in education. Educational Technology Publication, U.S.A. 1973.

HOGAN, P.; Playground for Free; M.I.T. Press, Cambridge, 1974.

LEMIEUX, Dr. André; Comment présenter un projet de recherche (selon une méthode systémique); Editions Ville-Marie, Montmagny; 1981, 103 pages.

MASLOW, A.; Eupsychian Management, Irvin et Dorsey Press, Illinois, USA, 1965.

MCGREGOR, D.; The human side of Entreprise; McGraw-Hill Book Co., New York, 1960.

POURTOIS, J. Pierre; Quelques caractères essentiels de la recherche-action, Revue de l'Institut de sociologie, 1981, #3, Université Libre de Bruxelle, pp. 555-572.

ROGERS, E. M.; Diffusion of Innovations; Clencoe, Illinois: The Free Press of Glencoe, 1962.

ROUSSEAU, J. Jacques; Emile de l'éducation, 1762.

SOMMER, Robert; Personnel Space, New Jersey; Prentice-Hall inc. 1969.

VON BER"ALANFFY, L.; "General System theory - A critical Review" In moderns systems research for the Behavioral scientist, edited by W. Buckley, Chicago; Aldine Plublishing Company, 1968.

WOODS, Thomas, E.; The administration of Educational Innovation; University of Oregon, Eugene, 1967.

DOCUMENT PUBLIC

ASSEMBLEE NATIONALE DU QUEBEC; Projet de loi #71; Gazette officielle du Québec, 21 décembre 1979, 20 pages.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE L'ENFANT; Consultation de Malte organisée dans le cadre de la préparation de l'année internationale de l'Enfant; nov. 1977.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education; l'école Québécoise énoncé de politique et plan d'action; Edition officielle du Québec, 1979, 183 pages (appelé livre orange).

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education: l'école, une école communautaire et responsable; B.N.Q., 1982, 99 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Ministère de l'Education: Le directeur et la directrice d'école: des maîtres d'oeuvre; par M. Camille Laurin, Editeur officielle Québec, juin 1982, 18 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MEQ. Guide d'aménagement de la cour d'école; direction générale de l'administration; B.N.Q.; 1981, 57 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Pour bien s'entendre,...: guide concertation scolaire - municipale en matière de loisir, de culture et d'éducation; B.N.Q.; 1983.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, M.E.Q.; Huit récits de projets d'aménagements de cours d'école; #27-1817; 1984.

SOCIETE CANADIENNE D'HYPOTHÈQUE ET DE LOGEMENT; Aménagements pour le jeu des enfants d'âge scolaire 16 à 14 ans); SCHL; Ottawa, 1979.

SOCIETE CANADIENNE D'HYPOTHÈQUE ET DE LOGEMENT; Aires de jeux pour enfants d'âge préscolaire; SCHL, Ottawa, 1980.

SOCIETE CANADIENNE D'HYPOTHÈQUE ET DE LOGEMENT; Le terrain d'aventure; SCHL, 1980.

SOCIETE CANADIENNE D'HYPOTHÈQUE ET DE LOGEMENT; L'aire de création; SCHL, 1980.

VILLE DE GATINEAU; Plan et réglementation d'urbanisme (projet) 20 mai, 1981.

PERIODIQUES

LAMOUROUX, N. et C., L'aménagement des cours de récréation, Revue Education Phys. et sport, France 1978

OUELLET, Rolland, vice doyen aux études avancées et à la recherche Université Laval; Implication sociale du directeur d'école; revue Information, Octobre 81.

PARADIS, Micheline; La responsabilité partagée, un objectif pour les directeurs et directrices d'école, MEQ.

POLITIQUE NATIONALE ACL/P, les jeux d'enfants; 39e conférence annuelle de l'ACL/P; août 1984. (compte rendu).

REVUE INFORMATION: revue de la Fédération québecoise des directeurs d'école:
Volume 22, numéro spécial: conférences du congrès 83,
Volume 24, numéro 4: la loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire,
Volume 24, numéro 5: l'école publique un défi collectif p. 3-4 par Real de Guire,
Volume 24, numéro 5, Collaboration et concertation p. 11-12 par Jacques Chagnon.

Tour Reveals risks for youngsters, Pat Bell, The Citizen, 17 mai 1984 (entrevue avec Steen Esbensen).

VILLE DE GATINEAU: Règlement de zonage municipal, proposition définitive de modification, tiré de la Revue de Gatineau, le 24 février, 1982, page, 17.

WESTON, Julia: Making Playgrounds Work;, tiré de la Revue de la CMHC; p. 28-35.

RAPPORT

FEDERATION DES PRINCIPAUX DU QUEBEC, Congrès 79, discours et conférences: secrétariat du Congrès, 1979, 88 pages.

ESBENSEN, Steen, Multidisciplinary early childhood staff development; a model for regional coordination and supervision; these de doctorat de l'Université du Massachusetts, juin 1977, 201 pages.

ESBENSEN, Steen, An international inventory and comparative study of legislation and guidelines for children's play spaces in the residential environment; Université du Québec; Ottawa, Canada, 1979.

GOULET, G.; DOLBEC, A.; notes de cours dans le cadre de la maîtrise en Education (recherche-action), 1981, 1983.

DOCUMENTS DIVERS

ESBENSEN, Steen., Conception du terrain de jeux: plan de la cour d'école; document technique préparé pour une école.

ESBENSEN, Steen., Les dangers cachés sur les terrains de jeu pour les jeunes enfants; U.Q.A.H., Hull, 1985.

U.Q.A.H.: Cours ADS907-76 Développement de programme et supervision pédagogique.

U.Q.A.H.: Cours ADS914-76

U.Q.A.H.: Cours ADS915-76, Qualité de Vie en Scandinavie: voyage organisé et spécialisé.

ANNEXE 1

ACCORD TRIPARTITE DE PRINCIPE

Gatineau, le 11 avril 1983

Accord de principe entre Lévis Morisset ptre, Gaetan Gauthier, Jean-Jacques Allaire, Marquis Mallette, Ghislain Pelorme, Roland Roy, représentant de la fabrique, Alexandre Desjardins, représentant de la fabrique, agissant pour la fabrique; et le comité d'aménagement du Parc Communautaire St-Rosaire représenté par Mme Francine Lalonde, Présidente.

Nous soussigné, autorisons le comité d'aménagement du Parc Communautaire St-Rosaire à coordonner les recherches et les consultations en vue de l'élaboration du schéma d'aménagement dudit Parc Communautaire sur le terrain unifié des écoles de la ville et de la fabrique.

Le secteur près de l'église privilégiera surtout les principes de rencontres sociales et de zone de détente. Pour la fabrique de la communauté chrétienne Notre-Dame-Du-Rosaire.

Présidente

COMITÉ D'AMÉNAGEMENT DU PARC COMMUNAUTAIRE ST-ROSAIRE

[illegible], le 26 avril [illegible]

Accord de principe entre Jean Guy [illegible] et Jacques [illegible] représentant les écoles St-Rosaire et Parc école Renaud, et le comité d'aménagement du Parc communautaire St-Rosaire représenté par Mme Francine Lalonde.

Nous soussignés, autorisons le comité d'aménagement du Parc Communautaire St-Rosaire à coordonner les recherches et les consultations en vue de l'élaboration du schéma d'aménagement dudit Parc communautaire sur le terrain utilisé des écoles, de la ville et de la fabrique.

Le secteur du terrain occupé par les écoles privilégiera surtout le principe de la diversité des aménagements et les zones récréative, éducative et sociale.

Pour les écoles:

directeur, St-Rosaire

directeur, Parc école Renaud

Présidente comité d'aménagement.

Président

Vice-président

Trésorier

Secrétaire

Présidente du comité
d'aménagement.

ANNEXE 2

LETTRES PATENTES DU COMITE TRIPARTITE

L'inspecteur général
des institutions financières

Gouvernement
du Québec
L'Inspecteur
général des
institutions
financières

1 — Requérants

Les requérants auxquels sont accordées les présentes lettres patentes sont :

Nom et prénoms	Profession	Adresse
Claire-Andrée [illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	Agent d'ad[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
Lise Lamothe	[illegible]	[illegible]
Jean Lefebvre	agent d'administration	[illegible]
André [illegible]	[illegible]	[illegible]
Jean Guy [illegible]	[illegible]	[illegible]
Michelle [illegible]	[illegible]	[illegible]

2 — Siège social

Le siège social de la corporation est situé :

[illegible], rue Ste-Yvonne (?) [illegible]

3 — Conseil d'administration

Les administrateurs provisoires de la corporation sont :

1. Jean Lefebvre (?)
2. Lise Lamothe
3. Claire-Andrée [illegible]
4. Jean Guy [illegible]

4 — Immeubles

La valeur des biens immobiliers que peut posséder la corporation est limitée à

500,000.00$

5 — Objets

Les objets pour lesquels la protection est demandée sont les suivants:

[illegible]

- le principe de participation communautaire lors des phases d'élaboration et de réalisation de l'aménagement.
- le principe d'accessibilité à toute la population quelque soit leur âge, [illegible]
- le principe de décentralisation en regroupant des zones d'activités à caractère [illegible], éducatif et social.
- le principe de revitalisation afin de favoriser les rencontres et les échanges entre les différentes composantes de la communauté.
- le principe du retour à la nature afin d'assurer un équilibre dans les éléments fondamentaux de la vie.
- le principe de la permanence d'utilisation de l'aménagement tout au long de l'année et des jours.

5 — Autres dispositions

ANNEXE 3

STATUTS ET REGLEMENTS DU COMITE TRIPARTITE

Comité tripartite d'aménagement
du Parc communautaire St-Roseire Inc.

4.8 Quorum

Le quorum est de quatre (4) membres.

4.9 Vote

Le vote par procuration est prohibé. Une résolution peut être adoptée dès qu'il y a majorité simple des voix. En cas d'égalité, le président ou la présidente dispose d'une voix prépondérante, mais sa décision peut être que le vote soit pris à une prochaine réunion.

SECTION 5. LES OFFICIERS DU COMITÉ TRIPARTITE

5.1 Le Président

La personne qui occupe ce poste préside toutes les réunions du conseil d'administration et l'assemblée générale des membres du comité tripartite et elle doit voir à l'exécution de tous les comités et services de la corporation. Elle surveille l'exécution des décisions prises au conseil d'administration et elle remplit toutes les charges qui lui sont attribuées au cours de son terme par le conseil d'administration. C'est elle qui généralement signe, avec le ou la secrétaire, les documents qui engagent le comité tripartite. Elle est également le plus souvent chargée des relations extérieures du comité tripartite.

5.2 Le secrétaire trésorier

5.2.1 La personne qui occupe le poste de secrétaire rédige tous les procès-verbaux des assemblées des membres et des réunions du conseil d'administration. Elle a la garde des archives, du livre des minutes, des procès-verbaux, du registre des administrateurs. Elle signe les documents avec le président ou la présidente pour les engagements du comité tripartite, rédige les rapports requis par diverses lois et autres documents ou lettres pour la corporation. Enfin, elle exécute toute autre fonction qui lui est attribuée par les règlements ou le conseil d'administration.

3.3.4 L'ordre du jour de l'assemblée générale annuelle

Pour toute assemblée générale annuelle, l'ordre du jour doit contenir au minimum les articles suivants:

- l'acceptation des rapports et procès-verbaux de la dernière assemblée générale;
- le choix de la ou des personnes qui vérifieront les comptes et les états financiers;
- l'approbation par l'assemblée générale des règlements généraux et modifiés, adoptés par le conseil d'administration depuis la dernière assemblée générale;
- l'élection ou la réélection des membres du conseil d'administration.

3.4 Assemblée générale spéciale

L'assemblée générale spéciale est convoquée par au moins trois (3) membres ou par le conseil d'administration. Les sujets devant être traités sont ceux [illegible] la convocation [illegible].

SECTION 4. LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

4.1 Nombre d'administrateurs

Le conseil d'administration est constitué [illegible] membres [illegible] de désigner au conseil [illegible] membres. Toutefois, les personnes désignées [illegible] doivent être soumises à l'approbation de l'assemblée générale annuelle [illegible].

Deux (2) membres [illegible];
Trois (3) membres de la [illegible];
un (1) membre de la [illegible];
Deux (2) membres de la communauté.

ANNEXE 4

PARTAGE DES POUVOIRS

(loi 3)

Cette annexe est tirée des documents d'animation prévus sur la loi 3 par le Gouvernement; ils furent rédigés en février 1985 par Côme Dupont.

GOUVERNEMENT ET MINISTRE	COMMISSION SCOLAIRE	ÉCOLE
Le gouvernement et le ministre de l'Éducation demeurent responsables de la bonne marche du système et de la cohérence de l'action de l'ensemble des partenaires du système.	La commission scolaire s'assure que la population de son territoire reçoit les services éducatifs auxquels elle a droit (article [illegible]).	L'école est destinée à assurer la formation des élèves dans le cadre d'un projet éducatif (article [illegible]).
1. <u>Orientation</u> reconnaît le droit de toute personne à des services éducatifs (articles 1 à 32).	1. <u>Planification</u> établit un réseau d'écoles, peut conclure des ententes, détermine les services éducatifs dispensés par chaque école (articles [illegible]).	1. <u>Planification</u> détermine les éléments de son projet éducatif, inventorie ses besoins, adopte des prévisions budgétaires (articles [illegible]).
2. <u>Encadrement</u> conserve des pouvoirs réglementaires dans les domaines de la pédagogie et de la gestion des ressources humaines, matérielles et financières (articles 447 à 460).	2. <u>Développement</u> adopte des programmes d'études locaux, établit un programme pour chaque service éducatif, complémentaire et particulier (articles [illegible]).	2. <u>Réalisation</u> favorise la participation et la concertation des parents, des élèves et du personnel à la vie de l'école; exerce des fonctions déléguées par la commission scolaire; détermine les tâches et les responsabilités de chaque membre du personnel (articles [illegible]).
3. <u>Allocation des ressources</u> établit annuellement les règles d'attribution des ressources financières (articles [illegible]).	3. <u>Gestion des ressources</u> est l'employeur du personnel, le propriétaire des biens, comptable des opérations financières (articles [illegible]).	3. <u>Évaluation</u> procède à l'évaluation du projet éducatif (articles [illegible]).

3.1

	256: [illegible] des services de garde [illegible] - doit organiser des services de garde (à la demande d'un parent) [illegible] pour le préscolaire, s'il y a lieu;	[illegible] Le conseil d'école détermine l'utilisation des locaux de l'école [illegible]
	258: peut exiger une contribution financière pour les services de garde.	[illegible] Le conseil d'école peut [illegible] d'autres services: - commission scolaire doit organiser des services de garde; - conseil d'école exige une contribution financière; - les revenus [illegible] affectés à l'école.
	[illegible]: peut permettre des services de transport à d'autres personnes [illegible]	[illegible] Le conseil d'école peut autoriser une personne ou un organisme à [illegible] des services [illegible] service de garde.
	271: informe la population des services qu'elle dispense.	

3.3 [illegible]

GOUVERNEMENT ET MINISTRE	COMMISSION SCOLAIRE	ÉCOLE
	[illegible]: La commission scolaire est [illegible] des biens dont elle est propriétaire.	
La commission scolaire exerce son droit de propriétaire à l'intérieur d'un encadrement dont les principaux éléments sont les suivants:	[illegible]: La commission scolaire peut par règlement établir des normes sur l'utilisation des locaux des écoles.	96: Le directeur de l'école gère les ressources matérielles de l'école.
311: Le ministre autorise l'expropriation d'un immeuble.		85: Le conseil d'école détermine l'utilisation des locaux de l'école sous réserve: - des règlements établis par la commission scolaire; - des ententes conclues par la commission scolaire; - des obligations imposées par la loi pour fins électorales.
449: Le gouvernement peut par règlement déterminer: - les normes, les conditions et la procédure d'aliénation des immeubles. - les normes, les conditions et la procédure d'attribution des contrats touchant les immeubles.		

GOUVERNEMENT	COMMISSION SCOLAIRE	ÉCOLE
		[illegible] Le conseil d'école peut autoriser une personne ou un organisme à organiser dans les locaux de l'école des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par la présente loi ou des services sociaux, culturels ou sportifs. Le conseil d'école doit permettre l'organisation des services de garde pour les élèves de l'enseignement primaire dans les locaux de l'école lorsque des parents de l'école le demandent.
40[illegible] Le ministre établit la liste des instruments pédagogiques approuvés.		
	[illegible] La commission scolaire peut par règlement déterminer des règles pour l'approvisionnement en biens et services, leur maintien et leur remplacement.	[illegible] Le conseil d'école fait part à la commission des besoins de l'école en biens et services et des besoins d'amélioration, d'aménagement, de construction, de transformation ou de réfection des locaux de l'école.
	[illegible] Une commission scolaire peut exproprier un immeuble pour ses fins.	
	[illegible] La commission scolaire détermine par règlement à tous les trois (3) ans un plan de répartition et de destination des immeubles.	
	[illegible] La commission scolaire répartit les biens immobiliers entre les écoles.	
	[illegible] La commission scolaire peut modifier ou révoquer la destination des immeubles selon son plan triennal.	
	[illegible] La commission scolaire répartit les biens immobiliers pour les écoles à vocation régionale ou nationale.	
	23[illegible] La commission scolaire peut affecter un immeuble aux fins d'un projet éducatif spécifique.	

ANNEXE 5

CONSULTATION

Eléments possibles d'un parc

[illegible] éléments extérieurs d'un parc.

[illegible]

ITEMS	FRÉQUENCE (ORDRE)
Arbres	23
Balançoires	22
Fleurs	17
Piscines	15
Bancs	14
Carré de sable	14
Glissoires	14
Abreuvoirs	13
Structures de bois	13
Échelles	9
Table de pique-nique	8
Aires tranquilles	7
Manèges	7
Ping pong	7
Structures à grimper	6
Baseball	6
Cabanes	6
Glissoires tournantes	6
Foot-ball	5
Pneus-obstacles	5
Sentiers	5
Tennis	5
Serre	5
Champs de fleurs	4
Poubelles	4
Pneus à balancer	4

[illegible]	[illegible]
Boîte au mot	3
Bac de recyclage	[illegible]
Ballon-panier	1
Kiosque-magasin	[illegible]
Bicycle	3
Trampoline	3
Balançoire	3
Centre communautaire	1
Abri	2
Bascules	2
Badminton	2
Étang	2
Filet à grimper	2
Poteau tournant	2
Trapèze	2
Trains	2
Pataugeuse	2
Manège à chevaux	1
Montagne	1
Roches	1
Support à bicyclette	1
Tunel	1
Toilettes	1
Stationnement	1
Statue Bout'Chou	1
Pont	1

C) Aspects de la communauté St-Bernard à partir de la même grille qu'en 2.1

Items	Critère à rejeter	Critère à retenir si possible	Critère à respecter absolument
Colline	117	125	18
Verdure	23	128	162
Terrain de sable	39	138	131
Court de tennis	86	158	53
Roches	215	50	15
Sable	72	160	66
Eau courante	68	130	85
Pataugeoire	103	140	53
Animaux	240	50	14
Flore (arbres, fleurs)	27	137	133
Asphalte	88	153	62
Balançoires et équipement similaire	13	103	210
Ciment	211	66	17
Structure en bois rond	33	181	85
Pneus	56	163	85
Structure à grimper	31	153	118
Balle au mur	39	164	113
Banc	11	113	181
Bois de recyclage pour construction libre	98	125	59
Serre	123	156	19
Pavillon (cabane)	62	139	51
Espaces pour petits feux de camp	192	86	22
Tables de pique-nique	30	165	135
Patinoire	9	110	202
Sentiers	69	157	75